Die

Bedeutung der Realschulen

für

das moderne Kulturleben.

Für

Lehrer, Schulvorstände und Freunde der Volksbildung.

Zugleich eine Entgegnung auf Dr. Heiland's Schrift: „Zur Frage über die Reform der Gymnasien“.

Von

Friedr. Körner,

College an der Realschule zu Halle.

Leipzig
Costenoble & Remmelmann.
1851.

schmutzte Exemplare werden nicht zurückgenommen.

Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben.

Für Lehrer, Schulvorstände und Freunde der Volksbildung.

Zugleich eine Entgegnung auf Dr. Heiland's Schrift: „Zur Frage über die Reform der Gymnasien".

Von

Friedr. Körner,

Collegen an der Realschule zu Halle.

Leipzig
Costenoble & Remmelmann.
1851.

Vorwort.

Ich habe mich gedrungen gefühlt, den Fehdehandschuh aufzuheben, welchen der halberstädter Gymnasiallehrer Dr. Heiland in seinem Schriftlein „Zur Frage über die Reform der Gymnasien," nicht nur den Realschulen, sondern auch den Gymnasien hingeworfen hat, welche die realen Unterrichtsgegenstände für wohl pflegenswerth erachten. Ich hielt es für eine Pflicht der Pietät, den Verketzerungen entgegen zu treten, mit welchen die Realschulen von dem genannten Herrn verfolgt werden, da ich einer Anstalt angehöre, welche sich rühmen darf, in Deutschland den ersten Versuch des Realunterrichts gemacht zu haben. Mir scheint der Kampf gegen Hrn. Dr. Heiland aber auch deshalb nothwendig geworden, weil er von einem einseitigen politischen Standpunkte aus das Schulwesen und die Schulreform auffaßt, von dem Standpunkt der Abweisung jeder Reform, wodurch seine Tendenz sich den reactionären Bestrebungen unsrer Tage anreiht. Dr. Heiland ist ehrlich genug, auf S. 1. seiner Schrift offen zu bekennen: „Die vorliegende Schrift ist vom Standpunkte der Reaction geschrieben. Sie reagirt gegen den pädagogischen Radicalismus, der die Anerkennung der Revolution auch im Gebiete des höheren Schulwesens durchzuführen bemüht ist. Jetzt ist der Zeitpunkt, die ehrwürdigsten Institutionen unsrer Vorfahren gegen die von einer irre geleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung, so wie Frühreife des Charakters erstrebenden Bewe-

gungen der modernen Reformatoren in Schutz zu nehmen. Man beeifert sich, den positiven Kern, den alles geschichtlich Ueberlieferte in sich trägt, vom Standpunkt abstracter Theorieen und Principien zu verachten und das Alte in Trümmer zu schlagen und ein neues Gebäude auf neuer Grundlage aufzurichten nach trotzigem Bruch mit der Vergangenheit."

Wenn man diesen Satz liest, so wird man gewiß nicht errathen, daß unter jenen zertrümmernden Radicalen die Mitglieder der Conferenz gemeint sind, welche das Ministerium aus und von den Lehrern der Gymnasien und Realschulen nach Berlin deputiren ließ, um eine neue Schulgesetzgebung vorzubereiten. Jene Beschlüsse sind so sehr gegen Hrn. Dr. Heiland's Ansichten ausgefallen, daß er seine Schrift mit einem energischen Protest gegen dieselben und mit der dringenden Forderung an das Kultusministerium schließt, jenen Conferenzbeschlüssen keine Folge zu leisten. Insoweit Hr. Dr. Heiland seine von der Conferenz abweichende Ansicht zur Geltung zu bringen sucht, ist er vollkommen in seinem Rechte, wenn er aber die Conferenzmitglieder zugleich mit den Radicalen in einen Topf wirft; wenn er sie zugleich der irregeleiteten Zeitrichtung zurechnet; wenn er ihnen die Absicht, Frühreife und Oberflächlichkeit in den Schulen heimisch zu machen, Schuld giebt; wenn er ihnen Achtung vor der Geschichte, abstracte Principien vorwirft; wenn er sie gar mit der Revolution identificirt: so hat er damit den Gegenstand der Streitfrage so subjectiv aufgefaßt, daß seine Schrift an einigen Stellen in die größte Ungebürlichkeit ausartet, falls man seinen Eifer nicht mit einem stärkeren Ausdrucke bezeichnen muß.

Wenn es auch meine Absicht nicht sein kann, mich mit Hrn. Dr. H. auf einen politischen Principienstreit einzulassen oder jene Conferenzbeschlüsse ihm gegenüber zu rechtfertigen, so enthält doch seine Schrift nicht nur so viel Irrthümer, so großen Mangel an positiven Kenntnissen, so schiefe Urtheile und verdächtigende Angriffe gegen die Realschulen, daß wir Reallehrer unmöglich schwei-

gen können, weil die Gegenpartei glauben würde, wir hätten nichts gegen die uns gemachten Vorwürfe zu erwiedern.

Mir scheint die genannte Schrift schon deshalb eine verfehlte, weil sie die Berathungen der Berliner Conferenz nicht ohne Vorurtheil gelesen und von einem Gesichtspunkte aus betrachtet hat, von dem aus der vorliegende Gegenstand in einem ganz falschen Lichte erscheint. Lasse man doch politische Parteiansichten und Stichwörter aus einer Discussion, die nur auf psychologischem und culturgeschichtlichem Gebiete durchsprochen und aufs Reine gebracht werden kann! Hüte man sich, den Männern, die in ihren pädagogischen Ansichten abweichen von den unsrigen, schlechte politische Gesinnung, gefährliches Streben und unlautern Charakter unterzuschieben! Eine solche Polemik schickt sich am wenigsten da, wo der Humanismus sich auch durch die That bewähren soll.

Der Standpunkt der Reaction ist ein ebenso extremer als der des Radicalismus. Beide sind einseitige Denkweisen, deren Wesen im Verneinen des Bestehenden oder Werdenden besteht. Wenn der Radicalismus jedes Bestehende vernichten und den Zusammenhang mit der Vergangenheit abbrechen will; wenn er Bewegung und nur rastlose Bewegung verlangt, die stets das wieder zerstört, was sie eben geschaffen hat: so widersetzt sich die Reaction jeder Neuerung, jedem Fortschritt, jedem Abgehn vom Alten. Damit verweigert sie der Zukunft das Recht, welches der Radicalismus der Vergangenheit abspricht; sie will nur erhalten, höchstens Ruinen ausbauen, aber kein „neues Gebäude" daneben setzen. Hätte die Conferenz in Berlin gesündigt, so hat Hr. Dr. Heiland den entgegen gesetzten Fehler begangen; denn Fortschritt, Besserung heißen bei ihm so viel als Revolution, Anarchie, Kommunismus u. s. w. Radicalismus und Reaction sind Zwillingsgeschwister, die sich tödtlich hassen und einander doch nicht los werden können. Ich meine, der richtige Weg liegt in der Mitte, indem man das historisch Gegebene sich weiter entwickeln, die Folgen durchlebter Zustände sich herausbilden und dadurch das Alte

zu steter Verjüngung fortschreiten läßt. Waren daher die Gymnasien Jahrhunderte lang den Anforderungen der Zeitbildung entsprachen, so ist damit noch nicht erwiesen, daß sie für alle Zeiten unverändert bleiben müssen. Alles Leben ist ja Veränderung, ist eine unzerstörbare Kette von Ursache und Wirkung, und jede Zeit hat, als das Resultat der Vergangenheit, das Recht, ihre Verhältnisse diesem Hauptresultat gemäß umzugestalten. Hiergegen hilft kein Klagen, kein Eifern; denn was geschehen muß das geschieht, und wer sich dieser Allmacht der historischen Entwickelung entgegen stellen will, der wird von ihr zermalmt. Wir kurzsichtigen Menschen sollen uns aber hüten, diesem sichtbaren Walten Gottes in der Weltgeschichte gegenüber unsre persönlichen Ansichten für die allein richtigen, nicht irregeleiteten zu halten, indem wir Andersdenkende verdächtigen und der Obrigkeit zur Unterdrükkung anempfehlen!

Der Hr. Verf. hat den Werth seiner Schrift gewiß überschätzt, wenn er von sich sagt: „Wir haben die allein haltbaren Grundlagen der höheren Schulbildung aufgewiesen und die verkehrten Theorien derer widerlegt, welche auf anderm Grunde als dem bisherigen den Bau der Zukunft gründen wollen." Namhafte Schulmänner sind andrer Meinung, als der Hr. Verf., aber es ist jedenfalls zu rasch geurtheilt, wenn man ihre Ansichten „verkehrte Theorieen" nennt, weil sie einen „neuen Grund" legen wollen. Wie Hr. Dr. Heiland sprachen sich einst alte Römer gegen griechische Studien aus, Aehnliches behauptete man in politischen und wissenschaftlichen Krisen gegen neue Principien. Diese Principien haben sich aber dennoch Geltung verschafft, neue Weltanschauungen haben sich aus den Ruinen der alten erhoben, und hätte Hr. Dr. Heiland diesen historischen Umblick gethan, so würde er sich jedenfalls um so vorsichtiger ausgesprochen haben gegen seine Gegner in der Pädagogik, als er wirklich Niemand widerlegt als sich selbst und keine andern verkehrten Theorieen aufdeckt als seine eigenen.

Nicht minder ungerecht ist eine andre Verdächtigung des halberstädter Pädagogen. S. 99 sagt er: „Mit ihren Staatsidealen zogen die Idealisten (d. h. die Reformpartei des Schulwesens) in die Volksversammlungen und agitirten für die Befreiung der Jugend.“ Es scheint hiernach fast, als sei die Revolution des J. 1848 von einigen neuerungssüchtigen Gymnasial- und Reallehrern zu dem Zwecke gemacht oder auszubeuten gesucht, damit der Unterricht im Griechischen und Lateinischen zu Gunsten des naturwissenschaftlichen und deutschen verringert werde. Wünschenswerth wäre es gewesen, der Kollege zu Halberstadt hätte von seinen Amtsgenossen öffentlich mit mehr Achtung und Vertrauen geredet, oder wenigstens so lange mit seiner Verdächtigung zurückgehalten, bis er sie durch Belege beweisen konnte und sie nicht als Vermuthung und rein persönliche Auffassung hinstellen mußte.

Als gründlicher und consequenter Reactionär widersetzt sich Hr. Dr. Heiland nicht etwa blos den Schulreformen und leugnet rundweg viele von tüchtigen Sachkundigen aufgedeckte Mängel des höheren Schulwesens, sondern er verwirft die ganze Richtung der Zeit als eine verderbliche, welcher man nur hemmend und verweigernd entgegen treten dürfe. „Wir würden, sagt er S. 107, in der Annahme der Conferenzbeschlüsse eine gefährliche Beeinträchtigung des Gymnasialprincips sehn, die in ihren Folgen für Bildung und Sitte sich rächen würde. Wir sind gegen eine Beschränkung des Griechischen und Verkürzung des bisherigen zweijährigen Kursus in Tertia, ebenso gegen jede Verminderung der lateinischen Stunden zu Gunsten der deutschen für die unteren Bildungsstufen. Sonst ist unsre Polemik gegen die ganze Richtung der Zeit gehalten, die im Dienst des Erwerbsgottes das deutsche Bürgerthum der Neuzeit immer mehr dahin drängt, die Fußtapfen der Vorfahren immer mehr zu verlassen und die Bahnen des materiell Nützlichen und Brauchbaren anstatt des ideal Bildenden und Schönen aufzusuchen.“

Es wird jedem unbefangenen Leser gewiß ganz sonderbar zu Muthe, wenn er die statistischen Tabellen, in denen der Fortschritt der Volksbildung und Sittlichkeit nachgewiesen ist, so wie die Nachrichten über Industrie- und Kunstausstellungen, auf denen sich auch der Fortschritt zum Bessern zeigt, wenn er den Drang des Volkes nach Bildung in der Verbesserung und Neugründung von Schulen, wenn er die Theilnahme der Gebildeten an populären Vorträgen namhafter Gelehrten bemerkt, und dennoch diese Richtung der Zeit mit dem Fluch des Verderbens von einem halberstädter Gymnasiallehrer belegen sieht. Wenn der Unterricht im Lateinischen und Griechischen etwas verkürzt, d. h. weniger formale Grammatik getrieben wird, wenn Physik, Chemie und Deutsch gelehrt werden, dann eilt das Volk, nach des halberstädter Humanisten Ansicht, seinem sittlichen Verderben entgegen! Gegenüber den zunehmenden Klagen über Verarmung des Handwerkerstandes, gegenüber dem wachsenden Proletariat warnt der Verf. den deutschen Bürger vor dem Erwerben, vor dem Streben, sich eine gesicherte, ausreichende Existenz zu verschaffen; er warnt vor Kenntnissen und Schulen, welche Mittel an die Hand geben, der Noth auszuweichen, das Niederdrückende der Nahrungslosigkeit von der Gesellschaft zu nehmen! Der Verf. nennt es ein Verderben, wenn das Volk eine solche Bildung erstrebe, durch welche es eine behagliche Existenz gewinnen und den Staat wohlhabend machen kann! Dies ist eine lieblose Praxis der idealen Bildung, eine unmenschliche Forderung des allgemein-menschlichen Humanisten in der Bischofsstadt.

Spaßhaft klingt das Pathos, mit welchem der Verf. fortfährt: „Wir protestiren feierlich gegen jede Concession, welche von den Gymnasien für die erhabenen Zwecke der Bildung zu Geldmachen gefordert wird. Deutschland, das Land der Wissenschaft, das an der Hand der classischen Studien die freie und rechte Bahn einer idealen Bildung betreten hat, wird nun und nimmermehr den Weg wieder verlassen, dem es die edelsten Güter seiner Kultur verdankt." Es bedurfte nicht so vieler Worte, um uns Ketzer

zu warnen, denn wir haben das Volk selbst da nicht um seine idealen Güter bringen wollen, wo wir an unsern Realschulen den Homer nur deutsch lasen und daneben etwas buchstabiren lernten in dem großen Bilderbuch der Natur, in welches Gott Ideale der Zweckmäßigkeit, Ordnung, Weisheit und Schönheit hinein gezeichnet hat!

Aus den mitgetheilten Stellen geht hervor, daß der halberstädter Schirmherr der Kultur unsre Zeit, die Bildung und die Aufgabe der Schulen verkennt, daß er vor Allem die Ansichten und Absichten der Reformpartei mißverstanden und von einem rein polizeilichen, also sehr unidealen Standpunkte aus aufgefaßt hat. Es würde sich nicht der Mühe verlohnen, gegen einen Einzelnen mit einer besonderen Schrift hervorzutreten, wenn es nicht jetzt an der Zeit wäre, der Reaction des Humanismus mit einer Vertheidigung des Princips des Realismus und der Realschulen entgegen zu treten: denn jene will den Bürgerstand dadurch ohnmächtig machen, indem sie ihm die freie Bürgerbildung entzieht, um ihm dafür die allgemein menschliche und ideale Gelehrtenbildung zu schenken.

Jene Reaction ist bei ihrem Widerstreben gegen den Realismus von dem richtigen Instincte geleitet, daß sie in dem Nützlichkeitsprincip ihren gefährlichsten Gegner hat. Denn im Grunde hat die deutsche Revolution nicht darin ihre Bedeutung, daß sie gegen diese und jene Persönlichkeit oder Staatsform gerichtet war, sondern daß das Volk wieder einen realen Boden für Leben und Geschichte gewinnen wollte, da der Idealismus der Romantik so wie der politischen Doctrin alle Wirklichkeit in die Anschauungsform kosmopolitischer Beschaulichkeit zu verflüchtigen strebte. Eine immer abstracter werdende Philosophie, ein der realen Wirklichkeit immer mehr sich abwendender Glaube rief in der Wissenschaft die radicale Kritik, im Staate die Revolution hervor, deren gute Frucht die Gründung eines neuen weltgeschichtlichen Lebens sein wird, welches dem Realismus sein volles Recht zuerkennen muß. Der

Konstitutionalismus ist nur eine Form jenes Realismus, denn er ist die Wirklichkeit des Staates, die volle Lebendigkeit der Geschichte.

Es ist hier nicht der Ort, diese Gedanken weiter zu entwickeln. Meine Aufgabe wird es sein, den Antheil nachzuweisen, welchen das Unterrichtswesen durch die Realschule und deren reale Lehrgegenstände an dem Entwickelungsproceß des modernen Geschichtslebens nimmt. Ich werde daher versuchen, die Beziehungen der Realschule zur Bildung überhaupt, dann ihr Verhältniß zum Gymnasien zu untersuchen, woraus sich ihre volle Berechtigung auf eine hohe Stellung für die Volksbildung und ihre hohe Bedeutsamkeit für das moderne Kulturleben ergeben werden.

Möge es mir gelingen, beim Bürger und bei den Behörden das Mißtrauen gegen die Realschulen zu beseitigen so wie die neidische Eifersucht, mit welcher die Gymnasien auf die jüngere Schwester herabblicken! Mögen sich die genannten Schulen einig fühlen in dem großen Zweck, durch Bildung und sittlichtüchtige Erziehung für das Wohl des Staates zu sorgen und seine Ruhe dadurch zu sichern, daß Ueberlegung, Einsicht, Vervollkommnung und Freude am Guten, Wahren und Schönen über alle Volksschichten verbreitet werden! Wenn wir Lehrer uns allesammt für dieses hohe Ziel begeistert fühlen, dann wird von selbst die kleinliche Eitelkeit weichen, welche Schule die oberste und vornehmste sei. Uns alle bindet die gleiche Pflicht, die gleiche schwere Verantwortlichkeit, die gleiche Aufgabe; wir müssen uns daher auch bemühen, uns im Denken und Handeln von Einseitigkeit fern zu halten und statt eitler Rangstreitigkeit dahin streben, die Nothwendigkeit jeder Art Schule zu würdigen und uns gegenseitig zu unterstützen, damit die Mannichfaltigkeit im Einzelnen sich zu einem harmonischen, reich gegliederten Ganzen zusammenschließe. Das Motto dieser Streitschrift sei daher: durch Kampf zum Frieden!

Halle, in den Weihnachtsferien 1850.

D. V.

Inhaltsverzeichniß.

Sinnentstellende Fehler.

S. 80 Z. 7 v. unten soll es: Bildungsstufen heißen statt Bildungsstoffe.
S. 150 Z. 13 v. oben " " Theoretiker " " Theoriker.
S. 155 Z. 4 v. unten " " Techniker " " Aerzte.
S. 168 Z. 9 v. unten " " Wir " " Wie.

I. Die Entstehung der Realschule.

Wenn man über die Realschulen und ihre Zukunft ein richtiges Urtheil fällen will, so muß man den Entwickelungsgang kennen, den sie seit ihrem Entstehen genommen haben; denn nur auf diesem Wege kann man dazu gelangen, sie ihrem Wesen und ihrer Bedeutung nach aufzufassen. Dr. Heiland hat die Realschulen zwar verdächtigt, er hat sie mit der Revolution identificirt und die Gymnasien vor jeder Annäherung an dieselben gewarnt; dennoch scheinen ihm die Entstehung, Entwickelung und Aufgabe der Realschulen ziemlich unbekannte Dinge zu sein. Denn er würde, falls er nur einigermaßen mit der Geschichte der Realschulen bekannt wäre, wohl angestanden haben, ihr Dasein „dem Vorherrschen materieller Interessen, dem Widerwillen gegen ernste Studien, der Revolution von 1848" zuzuschreiben, da das Princip des Realunterrichts bereits 150 Jahre und die Realschulen selbst 100 Jahr alt sind.

Wenn Dr. H. behauptet, „die Realschulen sind die der Gymnasialbildung feindlichen und widerstrebenden Elemente," so ist dies ein sehr einseitiges Urtheil; denn bereits zur Zeit der Ptolemäer hatte man in Egypten und Griechenland Realschulen. Schon Comenius erstrebte eine Verbindung des Latein mit den Realien, Gesner empfahl des Comenius orbis pictus mit den Worten: „Serviant discendi initiis libri, e quibus simul cognitio rerum augeatur, quales sunt pro junioribus Comeniani," und viele Gymnasien führten den orbis pictus als Schulbuch ein, obschon er Realien enthielt, die jetzt keine Realschule lehren wird, z. B. Gewerbe, Buchdruckerkunst u. s. w. Auch gegenwärtig bestehen ja mehrere Schulanstalten aus Gymnasial- und Realabtheilungen. Bedient sich die Realschule anderer Bildungsmittel, weil ihr ein andrer Zweck gestellt ist, so ist sie des-

halb dem Gymnasium nicht feindlich, so wenig das französische Gymnasium dem deutschen aus dem Grunde feindlich ist, weil die Klassiker dort französisch, hier deutsch übersetzt werden.

Nicht minder einseitig ist eine andre Ansicht des Dr. H.: „Der großartige Aufschwung der materiellen Interessen und das Streben nach nationaler Ausbildung wurden kräftige Motive, einen völligen Bruch in der höheren Schulbildung herbeizuführen. Man vergaß alle Güter, welche das deutsche Volk seinen höheren Bildungsanstalten verdankt, schrieb alle Gebrechen unsrer Nation dem antiken Bildungsgange zu, brach mit der Vergangenheit und nahm sich den historischen Boden unter den Füßen weg. Es entstanden die Realschulen." An einer andern Stelle heißt es: „1848 galt der pessimistische Grundsatz, daß alles faul und verderbt sei im Staatsleben. Man wollte Wahlrectoren durch souveräne Lehrercollegien, Schulsynoden mit Laien, man verlangte einen immer mehr realistischen und modernen Zuschnitt der Gymnasien." Nach dieser Stelle ist das Princip des Realunterrichts das revolutionäre, sittlich verderbende, also einerlei mit dem der letzten Revolution. Die Realschule ist dem Hrn. Verf. die Verneinung des Historischen, die Schule der Barbarei, der Sammelplatz der Rebellen, welche das Volk um die edlen Güter seiner Bildung und Vergangenheit betrügen wollen. Die stürmischen Lehrersynoden des J. 1848 werden mit dem Streben nach realistischem Unterricht in die engste Beziehung gesetzt. So eifrig der Hr. Verf. den geschichtlichen Zusammenhang der Bildung und das historische Recht vertheidigt, so wenig Achtung erweist er diesem Rechte, wenn es ihm zur ungelegenen Zeit kommt. Was den historischen Boden der Realschulen anlangt, so will ich nicht bis Locke und seine Zeitgenossen zurückgehn, sondern nur bis 1700, wo der Pietist Franke in Halle die Realien in den Gymnasialunterricht mit aufnahm, indem er Botanik, Anatomie, Physik, sogar Musik und Malen in den Lectionsplan einreihte. Der fromme Franke wußte nichts von dem „Aufschwung der materiellen Interessen," nichts von der „einseitigen Auffassung des Nationalen," nichts „von den materiellen Errungenschaften," denen Dr. H. das Entstehen der Realschulen zuschreibt. Als man 50 Jahr später eine Realschule in Berlin gründete, so fehlten auch hier die Heiland'schen Beweggründe. Daraus geht deutlich hervor, daß der Realismus des Schulwesens eine Bewegung der Gegensätze pädagogischer Princi-

pien ist, die, weil nichts abgesondert und vereinzelt existirt, je nach den Zeitverhältnissen auf- und abschwanken, indem bald das eine bald das andere Princip bei den Zeitgenossen und Richtungen der Zeit Unterstützung findet.

Aber gesetzt, die Realschulen hätten keine zweihundertjährige Vergangenheit, sind sie deshalb ein unberechtigtes Element im Volksleben? Es ist mit dem „historischen Boden" eine eigne Sache; denn jedes Neue ist bei seinem Erscheinen unhistorisch und revolutionär; von der andern Seite ist es aber deshalb historisch wohlberechtigt, weil es das Resultat der Vergangenheit ist. Wenn also wirklich „ein Bruch im höheren Schulwesen" eingetreten ist, so sind nicht die Realschulen daran Schuld, die zuvor gar nicht existirten, sondern die Gymnasien, welche Anlaß zu einem solchen Bruch gaben, indem sie die Bedürfnisse der nöthigen Bildung nicht befriedigten, so daß diese Bildung durch andere Anstalten verbreitet werden mußte. Unhistorisch waren vor Zeiten auch die Gymnasien, unhistorisch war das Christenthum, der monarchische Absolutismus, die Reformation u. s. w.

Nicht minder übertrieben ist die Behauptung, daß „die Realschulen alle höheren Güter der Bildung vergessen und mit der Vergangenheit brechen" wollen. Es wäre sehr schlimm um unser Volk bestellt, wenn die höheren Güter der Bildung nur dadurch erhalten würden, daß man in den Gymnasien einige griechische Klassiker radebricht, lateinische Verse schreibt, über die Mythologie der Alten unterrichtet wird u. s. w. Es kann die Bildung doch nicht einseitig abhängig gemacht werden von einem Maaß bestimmter Kenntnisse, sondern von der Entwickelung der geistigen Kraft im Menschen. Denn wenn blos die alten Klassiker Bildung gewähren können, so würden die Philologen allein als die wahrhaft Gebildeten übrig bleiben, weil sie sich ausschließlich mit den Alten beschäftigen. Eine Gymnasialbildung an sich kann doch noch keine höhere Bildung geben, weil sie nur die Vorbereitung dazu ist. Herr Dr. H. steht durchaus nicht auf historischem Boden, da er den Gang der Kultur ganz unbeachtet läßt, welcher zum großen Theil an ganz materielle Dinge geknüpft ist, z. B. an Baumwolle, Flachs, Steinkohle, Eisengruben u. s. w. Er bewegt sich lediglich nur auf dem Gebiet der philologischen Dogmatik. Ihm ist es Axiom, nur durch die Alten gewinnen wir wahre Bildung,

hieraus folgt für ihn, daß jene Bildung da fehlt, wo man kein Griechisch und Lateinisch treibt.

Die Gymnasien waren zur Zeit der Reformation und im Jahrhundert nach derselben die Grundlagen der Bildung, weil sie ein lebendiger Faktor der Reformation selbst nicht blos der Kirche, sondern der Bildung überhaupt gewesen waren. Aber so wie die Reformation erstarrte zu unlebendiger Orthodoxie, zu Buchstabendienst und Wortstreit, so versank auch das Gymnasium in geistlosen Formalismus, in eitles Wissen mancherlei Notizen und in nutzlose Uebungen, denen der Realismus als unterdrücktes Element der Bildung bald kräftig entgegentrat, wie der Pietismus mit seiner Innerlichkeit und seinem Streben nach gemüthlicher Betheiligung an Glauben und Leben die Orthodoxie bekämpfte. Es ist daher nicht zufällig, daß Realismus und Pietismus Hand in Hand gingen, da sie beide Opposition machten gegen die einseitige Richtung der damaligen Bildung. Wie die Religion nicht nur den Verstand, sondern auch das Herz des Menschen befriedigen und bilden soll, so muß die formale Schulbildung sich auch des realen Stoffes bemächtigen, durch welchen man gemüthlich angeregt wird; und so unentbehrlich dem religiösen Wissen das religiöse Empfinden ist, eben so gehört zu dem Formalismus des Gymnasialunterrichts eine reale Unterlage, wenn er nicht in leere Systematik und Abstraction zerflattern soll. Die Realschule ist daher die Reaction gegen den inhaltslosen Formalismus; und da sie einen entsprechenden Inhalt sucht, so muß sie zu den modernen Culturelementen sich wenden. Will der Realismus einen innerlich erfüllten Formalismus, ein concretes Wissen und eine bestimmt abgegrenzte Bildung, so muß er das Zweckmäßige besonders betonen und sich die Grenzen seines Strebens nach den Bedürfnissen der Zeit und der Nation abmessen. Diese kurze Andeutung ist der Weg, welchen der Realismus nach seinen eignen Gesetzen und aus seinem Wesen heraus nehmen mußte, und den wir noch ein wenig detailliren müssen, um den Werth der Realschulen zu begreifen.

Seine tiefsten Wurzeln treibt der Realismus bis hinein in das Reformationszeitalter, weil in jener Zeit das Alterthum mit seiner derben Sinnlichkeit der Inhaltslosigkeit der theologischen Scholastik so wie der Verachtung der sinnlichen Welt entgegentrat und man sich in den concreten Verhältnissen des Alterthums, in seiner frischen Lebensanschauung frei von der Einengung des Dog=

mas bewegen konnte. Aus dieser Anschauung heraus wurden jene reformatorischen Ideen geboren, welche eine neue Weltauffassung schufen. Das Alterthum und der Humanismus wurden daher die Träger der Reformation und wirkten auch später noch verjüngend und belebend auf Leben und Wissenschaft in den katholischen Staaten. Aber beim Aussterben des reformatorischen Geistes, bei der Erstarrung jener großen geistigen Bewegung verknöcherte auch der Humanismus zu geistlosem Formelwerk, er verwelkte zu einem Gerippe dürrer Notizen und rein äußerlichen Wissens von Thatsachen, Worten, Schriftwerken und deren Erklärungen. Der weltbefreiende Humanismus, welcher der Kirche die freie Bildung abrang, das Heidenthum zur Vorbildung des christlich wissenschaftlichen Lebens machte und die humanistische Bildung als das allgemein Menschliche und den Menschen Gemeinsame hinstellte, wurde so exclusiv und unproductiv, als es die katholische Bildung je gewesen war. Der Humanismus schritt nicht fort in der Entwickelung seines Princips, die concreten Verhältnisse der Zeit, die geistigen Errungenschaften der eignen Nation, die Fülle des Lebens zum Inhalt seines Schulunterrichts zu machen; er zog nicht die Consequenz, dem Realismus des Alterthums den Realismus der Natur ergänzend zur Seite zu stellen, sondern er behauptete, nur durch das formalistische Studium des Alterthums sei für alle Zeiten wahre Bildung zu gewinnen, nur das Alterthum besitze vollendete Muster für jegliches Wissen und Thun. Behauptete die Kirche, die katholische wie die protestantische, nur durch sie könne man Gott erkennen und zur Seligkeit gelangen, so versicherte der Humanismus, nur durch ihn könne man ein gebildeter, ein wahrer Mensch werden. Beide suchten die Lösung ihrer Aufgabe nicht in der Verinnerlichung ihres Inhaltes, nicht in dem durch die gemüthliche Erfüllung gewonnenen Leben, sondern in der Annahme der Dogmen, in dem Maaße des gelehrten und gegebenen Wissens, in der Festigkeit im Gebrauch überlieferter Formen, Darstellungs- und Anschauungsweisen.

Gegen diese Unwahrheit des eignen Wesens reagirte der Pietismus in der Kirche und Schule. Dies ist in der Kürze der Zusammenhang des Realismus mit dem gesammten Kulturleben der europäischen Völker. Um aber zu größerer Geltung zu gelangen, mußten dem Realismus noch andere Factoren der weltgeschichtlichen Entwicklungen zu Hülfe kommen, die sich in der Real-

schule concentrirten zu einer concreten, in sich abgeschlossenen Gestalt. Diese Faktoren sind die Industrie und die Herrschaft der Bourgeoisie im konstitutionellen Staate. Die Realschule ist sonach herausgeboren aus den mächtigen Neugestaltungen der Zeit, und da sie erst nach und nach hingedrängt ist zu der Stellung einer Trägerin der bürgerlichen Bildung, da sie oft nur dem localen Bedürfniß ihr Entstehen verdankte, so hat sie auch eine Zeitlang unentschieden hinüber und herüber geschwankt von einer etwas erweiterten Bürgerschule bis zu einem polytechnischen Institut.

Zuerst trat der Stifter des Hallischen Waisenhauses, H. Franke, der Alleinherrschaft des formalen Humanismus dadurch entgegen, daß er, wie bereits erwähnt ist, in den Lectionsplan für seine lateinische Schule und für sein Pädagogium die mathematischen und für das Leben nützlichen Kenntnisse der Physik, Botanik und Anatomie mit aufnahm, wodurch er das Gemüth des Kindes zur Frömmigkeit und zur Verehrung Gottes hinzulenken gedachte. Im Jahr 1706 fügte Chr. Semler in Halle der deutschen Schule der Frankeschen Stiftungen eine Realklasse bei, wo jene Gegenstände besonders gelehrt wurden. Zwar mißlang dieser Versuch, weil das Publicum wenig Theilnahme zeigte, aber sein Freund, J. J. Hecker, welcher acht Jahre lang am Waisenhause unterrichtet hatte, errichtete 1747 eine Realschule in Berlin, wohin er als Prediger der Dreifaltigkeitskirche berufen war. Diese erste Realschule war ausdrücklich bestimmt zur Bildungsanstalt für die gebildeten Klassen des Mittelstandes und hatte guten Fortgang. Denn die Gründung der Realschulen wurde durch die Verbreitung Rousseauscher Ideen, durch die Bestrebungen der philantropischen Pädagogen, durch die Fortschritte der realen Wissenschaften und die anwachsende Bedeutung der Industrie so gewaltig gefördert, daß am Ende des vorigen Jahrhunderts die meisten lateinischen Schulen in Bürgerschulen verwandelt wurden.

Frisch und lebendig wuchsen die Realschulen empor, aber es fehlte ihnen das letzte Ziel ihrer Aufgabe, das Bewußtsein der Gemeinsamkeit, da sie meist nur locale Bedürfnisse zu befriedigen hatten. Zwar war man darüber einig geworden, daß diese Schulen bürgerliche Bildung verbreiten sollten, damit die Stellung des Bürgers im Staats- und Gewerbsleben gesichert werde; aber die Ansichten über die Mittel und das Maaß derselben waren sehr verschieden. Da erschien im J. 1831 in Preußen das Prüfungs-

reglement für die Lehrer der Realschulen und 1832 das Prüfungs-reglement für die Abiturienten der Realschulen, wodurch das Realschulwesen seiner frischen Naturwüchsigkeit entnommen und in bestimmte Normen der Verwaltungsbehörden hinein gezwängt wurde. Hierdurch wurde nicht nur das individuelle Leben der Realschulen erdrückt, sondern ihnen auch eine Richtung zugewiesen, die ursprünglich nicht in ihrem Wesen lag. Die Realschule mußte den Charakter der Vorbildung für die Lebensstellung des gebildeten Bürgerstandes aufgeben und den einer Vorbereitungsschule für niedere Staatsbeamte annehmen. Der Staat benutzte sie für seine Zwecke, er gab ihnen den gouvernementalen Zuschnitt und entriß den Bürgern die Möglichkeit, sich nach bestimmt vorliegenden Verhältnissen eine bürgerliche Bildung zu sichern. Die Realschulen wurden uniformirt, es wurden Lehrgegenstände aus- und eingeschlossen, ein Maaß der Bildung als Norm der Reife festgestellt, und die Realschule ward dadurch eine Unterabtheilung der Gymnasien. Die Post, das Bergamt, die Bauschule, die Verwaltungs-bureaus, das Militär, die Forstverwaltung stellten ihre Forderungen, und diesen gemäß mußte die Schule eingerichtet werden, wenn sie dem Staate und unter dieser Bedingung auch der Bevölkerung etwas gelten sollte. In Folge hiervon ward ihnen das Latein aufgenöthigt, wurden die Anforderungen in den mathematischen Fächern gesteigert, die Schule selbst vom Volk und vom Leben der Gegenwart getrennt, und dem Bürger für die Bildung seiner Kinder, die nicht Beamte werden sollen, nur die Brodsamen zugewiesen, die von dem reich gedeckten Tische der Beamtenschule abfielen. Die Realschule hörte auf Bürgerschule zu sein, sie wurde Beamtenschule, sie wurde Staatsanstalt in einem Sinne, wie sie es ihres Wesen und inneren Entwickelung wegen höchst ungern sehn konnte, da sie sich nicht organisiren durfte den Zwecken bürgerlicher Bildung gemäß, sondern nach den Anforderungen der Bildung, welche der Staat an seine Unterbeamten stellte.

Da die Realschule durch jenes Reglement mit den Gymnasien fast auf dieselbe Stufe gestellt wurde, und die Reallehrer fortan eine völlige Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern verlangten, so erhob sich von Seiten der Letzteren eine heftige Opposition, indem der uralte Streit über Humanismus und Realismus erneuert wurde. Man warf vor fast 20 Jahren den Realschulen dieselben Dinge vor, welche ihnen Dr. Heiland 1850 vorwirft,

so daß er nicht einmal den Ruhm hat, etwas Neues gesagt zu haben. Man behauptete, daß die Realschulen den Materialismus und die Irreligiosität förderten, daß sie das verderbliche Nützlichkeitsprincip zum leitenden Gedanken bei der Organisation machten und Oberflächlichkeit der Bildung erzeugten. Vgl. Günthers berüchtigtes Schriftlein: „Die Realschule und der Materialismus,“ Thiersch „über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Belgien und Frankreich;“ Art's, Dilthey's, Schacht's, Nagel's u. A. Schriften.

Gerieth die Realschule nach dieser Seite hin in Streit mit der Orthodoxie der Philologie und Theologie, welche beide in ihr eine arge Ketzerin zu erkennen meinten, so erhob sich unter den Reallehrern selbst ein Streit über die Frage, welcher Unterrichtsgegenstand das Wesen der Realschule bestimme. Seither hatte man den Hauptaccent auf den Sprachunterricht fallen lassen, um die Realschule mit dem Gymnasium in Parallele stellen zu können; aber 1839 suchte Snell in seinem „Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums“ den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen wegen ihrer Wichtigkeit für das bürgerliche Leben den ersten Platz in der Realschule zu sichern, wobei er von Nagel und Köchly kräftig unterstützt wurde. Es sind aber mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse unter den wissenschaftlich Gebildeten noch so selten, daß die von Snell angeregten Ideen wenig Eingang fanden. Erst Mager („die deutsche Bürgerschule“) führte die Realschule ihrer Bestimmung näher, da er ihr die Aufgabe stellte, die Bildung des Standes zu pflegen, welchen man gewöhnlich den gebildeten zu nennen pflegt. Andere, besonders Ledebur in Magdeburg, detaillirten namentlich auf der Versammlung der deutschen Reallehrer zu Mainz, den Mager-schen Grundgedanken dahin, daß die Realschule die moderne Bildung zu verbreiten und zwischen dem Volk und der Universität zu vermitteln habe. Zu diesem Zweck sei es ihre Aufgabe, den Schüler fähig zu machen, dereinst selbständig den Geist seiner Gegenwart aufzufassen in ihrem historischen Zusammenhang mit der Vergangenheit, damit er sich auf die rechte Weise und mit der Kraft einsichtiger Besonnenheit an dem geschichtlichen Leben seines Volkes betheiligen könne. Das Hauptaugenmerk habe die Realschule demnach auf den Unterricht in den neuern Sprachen zu richten

und müsse die Geschichte auf eine Weise lehren, daß durch dieselbe zum Theil das ersetzt werde, was der Schüler entbehren müsse für die Erkenntniß des Alterthums, dessen Schriftwerke ihm nur in guten Uebersetzungen zugänglich sind. Das Streben nach nationaler Bildung endlich müsse der belebende Mittelpunkt alles Unterrichtens und Erziehens in den Realschulen sein.

Während in Norddeutschland die Theorie auf die Gestaltung der Realschule immer mehr Einfluß gewann, und man nach einem Normalschema suchte, nach welchem alle Realschulen eingerichtet werden sollten, hielten die süddeutschen Realschulen die praktische Richtung und den localen Zuschnitt fest, so daß in jenen deutschen Ländern die größte Verschiedenheit in Namen und Organisation der Mittel= oder Realschulen herrscht. Es geht aus dem Gesagten zur Gnüge hervor, daß das, was Hr. Dr. Heiland gegen die 200 vollständigen Realschulen, die es in Deutschland geben mag, gesagt hat, bedeutungslos wird, weil seine Vorwürfe so gehalten sind, daß sie von jenen 200 Schulen nur etwa die eine oder andere treffen sollen, welche dem Verf. in irgend einer Beziehung bekannt geworden ist. Es leuchtet aus jeder Zeile, welche der Verf. gegen die Realschulen geschrieben hat, klar hervor, daß er nur einige Schüler meint, welche die halberstädter Realschule besucht haben, seiner idealen Anschauung aber so wenig entsprechen, daß er ihretwegen alle Realschulen vertilgen und die realen Lehrgegenstände auch von den Gymnasien entfernen möchte. Dies ist doch wenigstens eine radicale Reaction im Schulwesen! Die übrigen Realschulen, ihre Leistungen, die Ansichten der Realschulmänner, deren pädagogische und wissenschaftliche Bildung sind ihm unbekannte Dinge.

Man darf sich durch die Verschiedenheit der Realschulen im Urtheil über den Grundcharakter jener Anstalten nicht irre machen lassen; denn es ist für diesen gleichgültig, ob Mathematik und Naturwissenschaft oder Sprachen und Literatur Hauptlehrgegenstände sind, ob die Schule für die Universität oder für eine Fachschule vorbereitet, oder ob sie ihre Schüler sofort dem Geschäftsleben übergiebt, ob sie endlich zur Bildung der Unterbeamten benutzt wird oder nur localen Bedürfnissen diente. Ihr gemeinsamer Charakter liegt in dem Realismus der Lehrgegenstände und seiner Methode. Anfangs war dieser Realismus die Opposition des Lebens gegen den abstracten Formalismus todter Gelehrsamkeit, aber

da er dahin drängte, für die Schule einen practischen Boden zu gewinnen, so wurde er dem Bürgerthum entgegen geführt, welches zu dem Idealismus des Staats die reale Grundlage und die materiellen Elemente bildet. Es liegt im Interesse des realistisch gesinnten Bürgerstandes, sich nicht aus dem Reich der Intelligenz hinaustreiben zu lassen; denn er weiß recht wohl, daß derjenige die materielle Macht gewinnt, welcher die Intelligenz hat. Wollte der Bürgerstand daher eine Macht im Staate werden oder eine im Staat genommene Stellung behaupten, so mußte er sich ein gewisses Maaß Bildung aneignen. Konnte er diese Bildung sich erwerben durch Kenntniß der Gegenstände, die ihn zunächst beschäftigen, und durch deren Benutzung er sich nährt, so wurde ihm ein doppelter Vortheil geboten: er vervollkommnete sein Geschäft, die Industrie stieg, und er selbst wurde Repräsentant dieser industriellen Bildung, welche der rein wissenschaftlichen die Waage zu halten versuchen durfte.

Sobald daher der Bürgerstand nach einer gesicherten politischen Stellung und nach Fortschritten der Industrie strebte, mußte er sich zu seinen Zwecken der Realschulen bemächtigen, die erst dadurch eine entschiedene Stellung im Kulturleben der Nationen gewannen. Denn der Bürger bedarf der Kenntniß der Natur und der modernen Sprachen wegen seines Geschäftes, er bedarf aber auch eine Menge positiver Kenntnisse aus der Geschichte seiner Nation, er als der Träger des Nationalen, muß sich hineinleben in den Geist der Nation, er muß diesen Geist pflegen und sich zum Bewußtsein bringen. Dadurch wird die Realschule zu einem Werkzeug eines weltgeschichtlichen Lebens; denn sie bildet und erzieht den Stand, welcher der herrschende im modernen Staate ist, und bereitet darin eine sociale Umgestaltung vor, daß sie Bildung, Intelligenz und Wissenschaft verallgemeinert, popularisirt und dadurch zur Macht im Staatsleben erhebt. Die Industrie verlangt Bildung, sie will, daß auch die Gelehrsamkeit Zinsen trage, und macht diese rentabel, indem sie ihr eine genießbare Form aufnöthigt. Die Industrie ist Feindin der Privilegien, des Althergebrachten, welches weiter keinen Grund zu seiner Existenz hat als den, daß es vor Zeiten schon da war; die Industrie haßt jeden Stillstand, jede Hemmung, durch die Concurrenz wird sie zum Fortschritt angetrieben. Dadurch wird der industrielle Bürgerstand das Element der Bewegung im Staatsleben, der in

Opposition steht zur Bureaukratie und zu den Privilegien einzelner Stände.

Hat daher an irgend einem Orte die Bürgerschaft die Realschule in ihren Dienst genommen, so wird diese auch jene bürgerlich-liberale Stellung theilen, so weit dies einer Unterrichtsanstalt geziemt. Die Realschule ist demnach eine Emancipation von der Alleinherrschaft der exclusiven Gelehrtenschule, von der unbrauchbaren, nutzlosen Buchgelehrsamkeit; sie ist ein Protest gegen den einseitigen Humanismus, der allein die Elemente wahrer Menschenbildung zu besitzen behauptet und die Fortschritte der modernen Kultur hochmüthig verachtet, wie sich dies aus naheliegender Reflexion ergiebt.

Die Kirche und der Staat hatten seit der Reformation die Schulen unter ihre Obhut genommen und benutzten sie ausschließlich für ihre Zwecke. Die Kirche übernahm den Religionsunterricht und oft die Oberaufsicht über die Schule, welche ihr ein bestimmtes Contingent von Sängern und Zuhörern beim Gottesdienst liefern mußte. Sie glaubte genug gethan zu haben, wenn sie die Gemüther würdig vorbereite auf das Leben im Jenseits, und da nach ihrer Ansicht das Leben in Diesseits nur ein eitles, unwahres ist, so mußte sich die Jugend mit einigen Lese- und Rechenübungen befriedigen. Es stellte aber auch der Staat an die Schule die Forderung, daß sie ihm seine Beamten vorbereiten helfe, und sie mußte daher nicht nur den Theologen, sondern auch den künftigen Juristen, Mediciner und Diplomaten mit solchen Kenntnissen ausrüsten, daß er später seinen Fachstudien mit Erfolg obliegen konnte. Das alte Gymnasium hatte daher nicht nur einen sehr materiellen Zweck, sondern es ward vorzugsweise von den Beamten und denjenigen Familien benutzt, deren Kinder in den Staatsdienst treten sollten. Der Bürger ging leer aus, denn entweder hatte er das Vermögen nicht, seine Söhne bis zum 20 Jahre ein Gymnasium besuchen zu lassen, oder die Lehrzeit erlaubte einen so langen Aufenthalt auf der Schule um so weniger, als der Bürger im Voraus wußte, daß einige lateinische Vocabeln, die Lectüre der Alten und die lateinischen Verse, mit denen sein Sohn Jahre lang auf dem Gymnasium beschäftigt wurde, auch nicht um einen Deut fähiger machen würden zum Betrieb eines Geschäftes.

So wenig es daher im vorigen Jahrhundert einen Staat als Inbegriff der gleichberechtigten Staatselemente gab, sondern

wie man nur Stände, Privilegien u. dgl. kannte, wie der Staat regiert wurde durch die Willkür des Staatsoberhauptes: so gab es natürlich auch keine wahren Volksschulen, und waren die Schulen überhaupt nur da, um der Staatsverwaltung ihre Diener, Künstler und Gelehrte, die sie nöthig hatte, zu bilden. Bildung ward ein Privilegium, und Volksbildung so wie Volkserziehung gehörten zu den überflüssigen Dingen. Zwar wünschte der absolute Staat früherer Zeit seine Unterthanen in geistiger Unmündigkeit zu erhalten und ihnen jedes Interesse an öffentlichen Angelegenheiten zu untersagen; aber um die stets wachsenden Ausgaben zu decken, bedurfte er einer Vermehrung der Einnahmen. Daher sah er sich genöthigt, den Materialismus, die Entwickelung der Gewerbe und der Industrie zu befördern, wobei er voraussetzen mochte, diese Beschäftigung würde den Bürgerstand von den tieferen geistigen Interessen abwenden. Es wurde daher dem Bürger erlaubt, Schulen zu gründen zu seiner eignen Vorbildung, wie der Theolog und Jurist auch vorgebildet wurden auf dem Gymnasium. Bereits waren alle Verhältnisse des Geschäftslebens so complicirt und der Einfluß der Naturwissenschaft auf das Gewerbe so entschieden, daß weder die elementare Volksschule, noch das gelehrte Gymnasium zur Vorbildung für das Gewerbsleben genügen konnten. Jener Kern der Staatsbürger, welche zwischen den Beamten und der Masse des niederen Volkes mitten inne stehen und die eigentlichen Träger des Staatslebens sind, eignete sich nun eine seiner Stellung und Bedeutung angemessene Bildung auf der höheren Bürger- oder Realschule an.

Die Realschule ist daher die Emancipation des Bürgerstandes von der Beamtenschule, und indem sie der Gelehrtenbildung die bürgerliche entgegenstellte, ward sie die Grundlage der geistigen Selbständigkeit des Bürgerstandes und der freien Bürgerbildung d. h. einer Bildung, die nur den Zweck hat, den künftigen Bürger mit dem erforderlichen Wissen und Können auszurüsten. Wenn der Staatsbeamte eines gewissen Maaßes von Gelehrsamkeit bedarf, um seinen Platz zu füllen; wenn er seiner Selbständigkeit im Urtheil wegen hinaufsteigen muß bis zu den Quellen der Wissenschaft: so liegt es im Interesse des Bürgerstandes, daß man die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen nicht nur verallgemeinert und zum Volksbewußtsein erhebt, sondern sie auch praktisch macht. Wissenschaft und Leben schließen durch ihn den schönen

Bund zum allgemeinen Wohl und werden einander unentbehrlich. Ihre Stellung zu einander wird daher keine feindliche, wie Humanisten behaupten, sondern sie beruht auf der Theilung der Arbeit und auf dem Gesetz zweckmäßiger Organisation. Durch die Realschule soll die Wissenschaft Gemeingut werden, was das Volk an Bildung und Kenntniß gewonnen und in seinen Schriftwerken niedergelegt hat, das soll nicht liegen bleiben in den Goldbarren der Gelehrsamkeit und in den Schatzkammern der Bibliotheken, sondern soll zu kleiner Münze geschlagen werden, damit es den Gedankenverkehr fördre und als Kapital hier und da zu besondern praktischen Zwecken verwandt werde.

Die Entstehung der Realschule bedingt ihre Form und ihren Inhalt. Sie steht in der Mitte zwischen gelehrten Quellenstudien und bewußtloser Empirie; sie will nichts ergründen, die Wissenschaft nicht unmittelbar fortbilden, sondern sie zum Volksbewußtsein, zum Inhalt der allgemeinen Bildung machen, damit sie Trägerin und Pflegerin der modernen Kultur werde. Während der Zweck des Gymnasiums zum Theil weit über das Gymnasium als Lehranstalt hinausgeht, da es bloße Vorbereitung zu den eigentlichen gelehrten Studien ist, so fällt die Bildungszeit des Bürgers lediglich in die Realschulzeit. Daher muß an der Realschule das streng Pädagogische viel stärker und durchgreifender hervortreten als an dem Gymnasium. Dieser Charakterzug der Realschule hat Anlaß gegeben, daß ihre Gegner ihr Vielwisserei und Frühreife vorwarfen.

Da die Realschule der Gegensatz zur Beamtenschule ist, da sie mit derselben die Verbreitung der sogenannten allgemeinen Bildung zu theilen beabsichtigt, um die Fortschritte der Civilisation dadurch zu ermöglichen, daß solche Bildung verallgemeinert wird, durch welche das Volk für die gegebenen Verhältnisse seines socialen und culturhistorischen Lebens vorgebildet wird: so kann sich dieses Gegenüberstellen gegen die klassische privilegirte Bildung nicht nur auf das Maaß und die Form beschränken, sondern muß vor allem einen neuen Inhalt in sich aufnehmen, welcher Wesen und Form der Realschule bedingt. Dieser Inhalt kann nur die Natur und die Nationalität sein. Der Betrieb der Gewerbe weist den Bürger auf die Kenntniß der Natur, an welche seine eigne Existenz mit tausend Fäden geknüpft ist. Seine ganze Stellung beruht darauf, daß er die Natur zu seinen besonderen Zwecken zu

benutzen und ihre Kraft in seinen Dienst zu nehmen versteht. Er muß sich gewissermaßen der Intelligenz der Natur bemächtigen, weil er dadurch die unwiderstehliche Zaubergewalt über sie gewinnt.

Der Natur kann er aber nur die geistige Seite ablernen, denn sie ist für ihn nur ein Complex von Gesetzen, eine unendliche Reihenfolge von Ursachen und Wirkungen, die sich ihm darstellen als mathematische, chemische, physikalische, physiologische und andere Gedanken und Gedankengruppen. Die Natur wird durch diesen ihren geistigen Inhalt eine brauchbare Bildungs- und Uebungsschule des Denkens, und da der Mensch erst dann in Wahrheit ein Mensch ist, wenn er seinen Unterschied so wie seine Einheit mit dem großen Naturleben kennt, wenn er sich ihr gegenüber zu behaupten und seine Existenz sicher auf sie zu gründen weiß, so muß die Naturwissenschaft nothwendig die Grundlage der bürgerlichen Humanitätsbildung werden.

Die geistigste Seite der Natürlichkeit am Menschen ist seine Nationalität, in welcher nicht allein sein geistiges Leben wurzelt, sondern welche auch die Grundlage der politischen Stellung des Bürgers ist. Die Realschule wird daher sofort hinein gedrängt in das Nationale, sie muß dies, dem Kosmopolitismus des Gymnasiums gegenüber, stark betonen und in der Entwicklung des Nationalgefühls die humane Bürgerbildung vollenden, indem sie Religion, Geschichte und Sprache des Volks zu Bildungselementen macht.

Dieser Entwickelungsgang der Realschule als Bürgerbildungsschule ist ein so einfacher und in sich nothwendiger, die Realschule selbst ein so natürliches Produkt der socialen und politischen Entwickelung der Kultur überhaupt, daß nur eine einseitige Philologenbildung in der Realschule ein revolutionäres, sittlich und geistig verderbendes Element entdecken kann. Es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten, daß die Realschule die Schule des Fortschritts, die Vermittlerin der modernen Kultur ist und damit eine welthistorische Mission übernommen hat. Insofern sie den Bürgerstand mit jener Bildung ausrüsten soll, welche derselbe wegen seiner gewerblichen und politisch-socialen Stellung bedarf, erzieht und bildet sie für die Gegenwart, welcher sie auf dem Fuße zu folgen hat. Während das Gymnasium das in sich abgeschlossene Alterthum zum Lehrmittel macht, folgt die Realschule den Bewegungen der Naturwissenschaft und der Individualität besonderer

Localitäten, wodurch sie ihre Lebensfrische und die Mannichfaltigkeit ihrer Erscheinungsformen bewährt. In der einen Provinz wird man holländisch, in einer andern italienisch oder polnisch lehren; in der einen Stadt werden Sprachstudien vorwalten, weil der Kaufmannsstand der herrschende ist, in einer andern dagegen mathematische und chemische Studien, da vorzugsweise Fabriken die Trägerin des dortigen Bürgerthums sind. Ueberall haben die Realschulen das gemeinsame Gepräge, daß sie dem Volksinteresse dienen und deshalb volksthümliche Lehrgegenstände in volksthümlicher Form aufgenommen haben.

Wenn man den steigenden Einfluß der Industrie auf das moderne Völkerleben sowie auf die Umgestaltung aller socialen Verhältnisse betrachtet, dann muß man gestehen, daß die Naturwissenschaft die einzig reformirende Macht ist, welche dereinst alles Bestehende nach und nach umgestalten und eine ganz neue Ordnung der Gesellschaft herbeiführen wird. Gegen solche Weltverhältnisse und ihre zermalmende Nothwendigkeit hilft kein Eifern wegen des historischen Bodens, kein Schelten auf Materialismus; sie schreiten unaufhaltsam vorwärts, und wer wahrhaft historische Bildung besitzt, der wird dem Neuen auch sein historisches Recht zugestehen. Jedes Alte und historisch Ueberlebte war zu seiner Zeit auch neu und hat den noch älteren Zustand der Dinge umgestaltet, so daß es in dieser Hinsicht seinen ewigen historischen Werth behält. Während die Staaten des Alterthums und der mittelalterliche Lehnsstaat den Grundbesitz zur Unterlage ihrer Existenz machten und in Folge dessen die Bevölkerung in Grundbesitzer und Leibeigne theilten, ist der moderne Staat viel geistiger; denn er ist aufgebaut auf der Macht der Intelligenz, welche das Kapital zu verwerthen und zu allgemein nützlichen, geistigen Zwekken zu verwenden versteht. Der moderne Staat ist der Industriestaat, in welchem eine Geldaristokratie dem arbeitenden Proletariat gegenübersteht. Der moderne Staat ist viel beweglicher als der alte, weil nur die Intelligenz das Kapital verwerthen und Kapital mit Kapital concurriren kann.

Will man eine Schule, welche diese moderne Kultur verbreitet, deshalb revolutionär und staatsgefährlich nennen, so würde das Gymnasium eine Handhabe der Reaction werden nach Dr. Heiland's Begriffen. Damit die Konstitution gefälscht werden kann, damit die Beamtenherrschaft wieder Jahrhunderte nach der

Schablone arbeite, muß man dem Bürger seine moderne Schule, die Stätte seiner freien Bildung nehmen, man muß ihn zu einem schwärmerischen Kosmopoliten machen, der alles Mögliche weiß, nur nichts vom Vaterlande; der für Themistokles, Homer und Plato glüht, dem aber die Verhältnisse seines Volks durchaus unbekannt sind; der, wenn er eine lange Jugendzeit im Alterthum spazieren geführt ist, das ihm nicht recht anschaulich und klar werden wollte, der, wenn er die philologischen Dogmen gläubig aufgenommen und die christlich-moderne Kultur mißachten gelernt hat, in der Gegenwart und seinem Volke wie in einer Fremde wandelt; der von alle den Erdmächten, die um ihn her thätig sind, von dem wunderbaren Leben der Gesteine und Pflanzen keine Ahnung hat, und dem die Entwicklung des modernen socialen Lebens ein ungeahntes Geheimniß bleibt. Beamte gleicher Bildung regieren ihn, schreiben dem Gewerbe Gesetze, dem Handel Wege vor, kennen und achten alles Historische, nur nicht das der eignen Nationalität. Hüte sich das Gymnasium, die Abneigung des Bürgers gegen die Gymnasialbildung für eine Verachtung der Bildung überhaupt zu halten; denn die Realschulen sind der schlagendste Beweis dagegen. Man verarge es aber dem Bürger nicht, wenn er eine Bildung von sich weist, die auf seine Bedürfnisse nicht die mindeste Rücksicht nimmt, welche nur Gelehrte, und zwar Sprachgelehrte bilden will, die hochmüthig herabsieht auf das praktische Leben, die es für ihre Aufgabe hält, alles Nützliche gründlich zu verachten, und die den Fluch legt auf das, welches die Existenz des menschlichen Daseins bildet, auf die materiellen Interessen. Das Gymnasium will den idealen Menschen bilden, den Menschen ohne Besonderheit, die Realschule den wirklichen, brauchbaren, selbstbewußten Bürger, voll Nationalgefühl und ausgerüstet mit der Intelligenz, durch welche die geistigen Mächte des Staates, der Gesellschaft und der Kirche getragen und ausgeführt werden. Kann der aber ein zur Humanität herangebildeter Mensch genannt werden, welcher die allgewaltige Natur, welcher den Boden seines Daseins und die Mächte nicht kennt, denen er unterworfen ist? Ist denn die Humanität eine so arme, daß sie nur durch das Studium des Alterthums gewonnen werden kann? Sind der christliche Staat, die christlich-germanische Literatur so geistlos und gottverlassen, daß durch sie das Menschliche in uns nicht entwickelt, geläutert und gekräftigt werden kann? Will man uns

wirklich allen Ernstes glauben machen, daß nur die Alten eine wahre, ächte Poesie kannten? Sind denn die Begriffe: Bildung, Kunst, Humanität u. s. w. so stabil, daß sie unberührt geblieben sind von der weltgeschichtlichen Entwickelung der Begriffe überhaupt, oder sind jene Begriffe nicht vielmehr in verschiedenen Zeiten verschiedene gewesen?

Das Gymnasium wird weder herabgesetzt noch überflüssig gemacht, wenn ihm zur Seite Realschulen gegründet und zahlreicher besucht werden als die Gelehrtenschule; ja mich will bedünken, daß die Umwandlung einer Reihe von Gymnasien in Realschulen nicht ausbleiben kann. Das Gymnasium wird die eigentlichen Gelehrten vorbilden und die Aufgabe behalten, den Arbeitern der Wissenschaft frische Kräfte zuzuführen oder jener Praxis Arbeiter zuzusenden, die eine gelehrte Bildung besitzen müssen. Da aber deren wenig sind im Verhältniß zu denen, welchen eine populär-wissenschaftliche Bildung gnügt, welche nicht sowohl die Wissenschaft fortbilden als vielmehr sich dieselbe bis zu einem gewissen Maße aneignen wollen: so bedingt dies Verhältniß eine größere Zahl von Realschulen. Es ist hierbei auch gleichgültig, ob der Staat die Realschulen nur duldet oder gar unterdrückt, er wird zuletzt dennoch dem Drange der Zeit folgen müssen, indem er erkennt, daß seine Stärke in der Bildung seiner Bürger und sein Reichthum im Reichthum des Volks beruht. Sind die Privilegien des Standes gefallen, so werden auch die der Bildung fallen; denn nur ein gebildetes Volk kann frei und glücklich sein, und der vernünftige Socialismus ist die Vergemeinsamung der geistigen Güter eines Volkes, wie sie in der Kirche bereits seit Jahrhunderten angestrebt ist.

Wie unhistorisch es demnach ist, wenn man der Realschule Mangel an historischer Berechtigung vorwirft, hat Leizmann in seiner 1846 erschienenen Schrift: „die Realschule und der Zeitgeist" bereits trefflich nachgewiesen, wenn er sagt: „Die Realschulen müssen einem weit- und tiefgefühlten Bedürfniß in unserm deutschen Vaterlande abhelfen, das, einmal gründlich erwacht, auch eine große geistige Berechtigung zu seiner völligen Befriedigung erlangt hat, eine Berechtigung, der nicht ohne den größten Nachtheil für Volkswohl und Volksbildung auf lange hin die thatsächliche Anerkennung verweigert werden konnte. Denn seitdem die starren Schranken einmal gefallen waren, die das mit-

telalterliche Leben der Menschheit zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Leben, zwischen Wissen und Können und die vielnamigen Kreise gesonderter, genossenschaftlicher Bestrebungen eingeschoben hatte; seitdem von den Tagen der großen Staatsumwälzung in Frankreich an auch das deutsche Volksleben sich in ganz neue Bahnen seiner staatsbürgerlichen Entwickelung zu ergießen begonnen hatte und demgemäß ganz eigenthümliche Momente unsres socialen Vereinslebens auftauchten und in allen Richtungen des Denkens und Lebens Vorwärts! das große Losungswort der Gegenwart geworden war: konnte die alte und nur noch durch ihr Alter ehrwürdige Ordnung der Dinge in unserem öffentlichen und Privatleben keinen festen Bestand mehr beanspruchen. Die Schulen sollten nicht für todte Gelehrsamkeit, sondern für das Leben vorbereiten, nicht blos Gelehrte, sondern wahre Staatsbürger bilden. Gebührt dem einsichtsvollen und rastlos thätigen Geschäftsmanne, der neue Quellen des Nationalreichthums eröffnen soll, eine mindere Geltung und Vorbildung, als dem Gelehrten von Fach? Und ist der denkende Landwirth, der die Erfahrungen anderer Kulturvölker, so wie die Erkenntnisse der Naturwissenschaften sich anzueignen und mit Umsicht und Besonnenheit zu nutzen weiß, nicht eine wahre Grundsäule der menschlichen Gesellschaft, der auch ihrer sittlich-geistigen Entwickelung noch ganz anders in die Hände arbeitet als mancher vereinsamte Gelehrte, der nicht selten in Griechenland und Rom weit besser als in seinem eignen Vaterlande und bei sich selbst zu Hause ist?"

Es ist die Realschule also nichts Widerhistorisches, sie ist nicht eine Verleugnung der Geschichte und ein Bruch des stetigen Zusammenhanges im Kulturleben, sondern sie ist eben deshalb historisch berechtigt, weil sie ein nothwendiges Ergebniß jenes Lebens ist. Die Industrie setzt zu ihrem Betriebe mannichfache Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, die befriedigt werden müssen, wenn die Industrie selbst sich heben soll, welche aber das Gymnasium nicht mittheilen wollte und konnte; mithin mußten besondere Anstalten zu diesem Zwecke gegründet werden. Außerdem war die Naturwissenschaft dadurch, daß sie die intelligente Macht der Industrie wurde, eine Weltmacht und ein hochwichtiges Bildungselement unsrer Zeit geworden, denn schon kann man denjenigen nicht mehr mit Recht zu den Gebildeten zählen, welcher in den Naturwissenschaften ganz fremd ist. Ebenso wenig kann eine Schule hinfort

ihrem Zwecke entsprechen, wenn sie jene Bildungselemente aus sich ausschließt oder sie nur vernachlässigt. Rechnet man hierzu die nothwendig gewordene Steigerung der Volksbildung, so kann man den Fortschritt der allgemeinen Bildung nicht leugnen und muß die naturwissenschaftliche Bildung selbst als das Produkt einer kulturgeschichtlichen Bewegung anerkennen. Neue Zeiten und Verhältnisse fordern neue Organe der Volksbildung. Seit die europäischen Völker eigne klassische Literaturen haben, werden sie doch im Stande sein, die Jugend heranzubilden durch diese Literaturen zum Guten, Schönen und Wahren. Es soll sich kein neuer Wall aufthürmen, wie früher durch das Lateinische, zwischen den Staatsbürgern und dem Leben, zwischen Laien und Gelehrten; sondern was der Volksgeist geboren und hervorgebracht hat, das soll auch Eigenthum und Erbe der ganzen Nation werden. Das Wissen muß eine lebendige Macht werden in der Geschichte dadurch, daß es sich über alle Stände verbreitet. In der Gemeinsamkeit der nationalen Bildung empfindet das Volk den lebenswarmen Mittelpunkt seines Daseins, den Urquell seiner schöpferischen Kraft, den Feuerheerd der zeitbewegenden Ideen. Es giebt keine allgemein-menschliche Bildung, sondern nur eine individuell-nationale.

Die Realschule ist die Frucht des Humanismus, denn sie ist der fleischgewordene Gedanke der humanistischen Principien der Menschen- und Bürgerbildung nach dem Muster der Alten. Die Realschule ist das Resultat des Protestantismus, indem sie die materielle Welt aufnimmt als geistiges Bildungsmittel und für diese Weltlichkeit die Anerkennung ihrer sittlichen Berechtigung durchkämpft. Ja die Realschule ist eines der Werkzeuge für die Befreiung der Menschheit von der Fremdheit der Natur, sie ist der Versuch einer Lösung der weltgeschichtlichen Aufgabe, die Noth zu beseitigen, in welche die Mehrzahl unserer Brüder gerathen ist durch die gesellschaftliche Ordnung, die sich nach und nach entwickelt hat. Die Natur ist dem Menschen zum Eigenthum gegeben, von ihrer Benutzung hängt unsre Existenz, unser Wohl und Wehe ab. Wer die Natur kennt, erkennt damit nicht nur den Geist des lebendigen Gottes, sondern auch das Spiegelbild des Menschengeistes. Wer demnach die Natur zu beherrschen weiß, der lernt auch sich selbst beherrschen, insofern er der Natur angehört und ihren Gesetzen unterworfen ist, der gelangt dadurch zu

jener Freiheit, die ihn von der Fremdheit seiner selbst und dem feindlichen Gegensatze von Geist und Natur erlöst.

Die Realschule ist die Realisation eines welthistorischen Gedankens, ist die in der Bildung und Menschenliebe sich offenbarende Manifestation des Geistes der modernen Freiheit. Indem diese Freiheit und die durch sie hervorgerufene Industrie eine neue Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken; indem die Realschule die Volksbildung verallgemeinert und dadurch den thätigen Bürgerstand in das Kulturleben als mitwirkendes Element hereinzieht; indem sie dem Volke für Staat, Leben und Sittlichkeit eine gediegene geistige Grundlage giebt: wird die Realschule ein Mittel zur Bildung einer neuen Geschichtsepoche, Trägerin und Verbreiterin des modernen germanischen Geschichtslebens und somit der modernen Humanität überhaupt, indem sie Natur und Geist, Humanität und Christenthum als lebendige Einheit ins Volksbewußtsein bringt.

Habe ich versucht, meine Ansicht über die Entstehung, Bedeutung und Aufgabe der Realschule in der Kürze hinzustellen, so werde ich in den folgenden Abschnitten nachzuweisen mich bemühen, wie die Realschule den an sie gestellten Anforderungen genügt, indem sie die realen Unterrichtsgegenstände zu Lehrmitteln der modernen Humanität verarbeitet.

II. Die Realschule und der Materialismus.

Es ist conventionell geworden, unsrer Zeit, etwa von der Revolution ab, Materialismus vorzuwerfen und den Untergang der Civilisation durch das Ueberhandnehmen der sogenannten materiellen Interessen zu befürchten. Der Abscheu vor dem Materialismus schreibt sich her von dem Streben jener philosophirenden Theologie, die Wirklichkeit darzustellen als die verdorbene eitle Macht der Vergänglichkeit, aber das Reich des Geistes, das Jenseits, die wahre Heimath des Menschen zu nennen. Der Haß, mit welchem der auf das Diesseits gerichtete Sinn von gewissen Seiten her verfolgt wird, hat seinen Grund in jenem unchristlichen Dualismus, welcher das irdische Dasein und die wirkliche Welt verachtet, weil sie der Macht des Bösen verfallen sei. Nach dieser Ansicht müßte die Welt gottverlassen und unvernünftig sein, es müßte der allmächtige Gott sich von seinem Gegner um sein Werk haben betrügen lassen, ja der Allgütige würde die Welt dem Menschen, den er nach seinem Bilde schuf, nur zur Versuchung, zur Qual und Aengstigung gegeben haben. Die Welt ist Gottes und alles, was da ist! sagt der Apostel, und dieses Wort befreit uns von der Selbstqual jener dualistischen Weltanschauung, die zu Gott zu kommen meint, wenn sie das verneint, verachtet und zerstört, was Gott geschaffen hat; die sich gläubig und fromm stellt, wo sie die weisen Zwecke, die Gott bei der Schöpfung der Welt sich gesetzt hat, zu hintertreiben bemüht ist; die Gottes Unwandelbarkeit und Ewigkeit preist und in demselben Athemzuge doch behauptet, Gott habe seine Werke nur zum Schein geschaffen, denn das, was er gemacht, sei nur Täuschung, sei eitel und in sich unwahr, weil der Geist erst da beginne, wo keine Materie mehr sei.

Aus jener theologischen Weltanschauung, welche dem Begriff

Gottes, in dem und durch den Alles ist, was da ist, schnurstracks widerspricht, ist jene Vorstellung entsprungen, welche Gott und Welt, Geist und Materie einander so gegenüber stellt, daß sie das unvereinbare Gegentheil von einander sind: die Materie ist das Schlechte, mit der man sich nur so viel beschäftigen muß, als die höchste Noth erfordert; dagegen ist der immaterielle Geist das wahre Leben, der Ausfluß Gottes. In Folge hiervon ist der Ausdruck „Materialismus" ein entehrender geworden, auch abgesehen von der Rücksicht auf die verschiedenen philosophischen Systeme, welche der Materie eine unrichtige Stellung in der Ordnung der Dinge gaben. Trefflich bemerkt Kapp hiergegen: „der Geist bedarf, um erscheinen zu können, der sinnlichen Welt, welche das Material seiner Entwickelung ist. Fortbildung des Geistes ist allemal auch Vervollkommenung der Materie, Vollendung des Geistes ist Vollendung der Natur. Die Erde trägt den Menschen und was er schafft, aber sie ist noch mehr, sie ist die Bedingung der Entwickelung des Geistes." Sehr lehrreich ist auch Lotze's einleitender Artikel des Handwörterbuchs der Physiologie von Wagner.

Im gewöhnlichen Sprachgebrauch versteht man daher unter Materialismus die Beschäftigung mit materiellen Dingen, die Sorge und das Streben nach denselben, ja man nennt das Streben nach dem Nützlichen auch ein verderbliches, welches den Menschen irre führt; vorzugsweise verurtheilt man damit die Industrie unserer Zeit, deren Unternehmungen und die aus ihnen hervorgehende Lebens- und Gesellschaftsordnung. Der Humanismus als Vertreter der idealen Bildung stellt sich daher dem Materialismus schroff entgegen und bemerkt nicht, daß er entweder selbst Materialismus ist oder mindestens ohne denselben nicht bestehen kann. Der Humanismus bricht dadurch mit der Wirklichkeit der Gegenwart, er isolirt sich, indem er die Interessen seiner Zeit und deren Bedürfnisse verneint; er untergräbt seine eigne Stellung zur Bildung, indem er das befehdet und verketzert, ohne welches er selbst nicht existiren würde. Man höre, was der Vertreter des reinen Humanismus, Dr. H., sagt:

„Die moderne Bildung, im Hinblick auf den künftigen technischen und industriellen Zweck der zu bildenden Bürger, mußte nothwendig auf die Abwege zu dem unmittelbar Brauchbaren und Nützlichen führen und in die höhere Schule das Utilitätsprincip bringen."

„Es hängt das realistische Streben nach Vielwisserei innig mit der materiellen Richtung der Zeit zusammen, die in die Schulen statt des idealen Princips der allgemein-menschlichen Bildung das utilitarische Princip einer Bildung für die unmittelbaren Zwecke des Lebens bringen will. Die Frage, ob das, was man in der Schule lernt, auch unmittelbar im Leben gebraucht werde, darf von dem Lernenden gar nicht erhoben werden. In dem Mittelstand des deutschen Bürgerthums, der sonst die klassische Bildung als freien Schmuck eines gebildeten Geistes erstrebte, bricht sich in neuerer Zeit immer mehr die Meinung Bahn, daß die höheren Schulen lehren sollen, was unmittelbar nütze. Aber je mehr die Zeit nach dem Materiell-Practischen drängt, um so mehr ist es Pflicht der Schule, die idealen Güter des Lebens zu wahren und zu pflegen. Schulen, die das Geldmachen lehren und die Industrie heben sollen, soll und darf es nicht geben. Grade bei dem gegenwärtigen Aufschwung, den unsre nationale Entwickelung genommen hat, ist das utilitarische Princip um so nachdrücklicher niederzuhalten. Die Jugend muß zu einer Gesinnung erzogen werden, die fähig ist, das eigne Interesse hintanzusetzen, sich selbst mit Opfern dem Gemeinwesen hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen."

„Wir Deutschen sind ein durch und durch ideales Volk. Eine noch mehr als bisher auf griechische Klassicität gegründete Jugendbildung wird und muß einen neuen idealen Aufschwung in unser Volks- und Geistesleben bringen und wird für sich allein stark genug sein, jene utilitarische materielle Richtung, die wie ein Krebsschaden alle Idealität zu zerfressen droht, siegreich aus dem Felde zu schlagen. Mit der Ansicht, welche Humanitätsbildung mit einer auf technische und industrielle Zwecke zielenden Bürgerbildung vereinigen will, kann sich das Gymnasium nicht befreunden."

So hoch eine ideale Bildung zu schätzen ist, so darf die Verehrung derselben doch nicht so weit getrieben werden, um uns zu verblenden gegen die Einseitigkeit eines Idealismus, dessen Reich im Jenseits der Zeit, im Alterthum, im Reich abstracter Begriffe liegt, und der deshalb gleichgültig sich verhält gegen die Wirklichkeit und gegen die Bedürfnisse der Gegenwart. Wie stand es denn mit jenen „idealen Gütern des Lebens," welche Hr. Dr. H. den materiellen Interessen rühmend entgegen stellt? Die Wissenschaft stand unter der Willkür der Censur, über die Thesen der Philoso-

phie entschieden Polizeibeamte, dem Geschichtsforscher ward nicht erlaubt, die Ergebnisse seiner Studien zu veröffentlichen, wenn dadurch die materiellen Interessen einer herrschenden Partei bedroht wurden; das Maaß der Glaubens- und Lehrfreiheit war abhängig von dem Gutachten einzelner Persönlichkeiten, die nach menschlichem Gutdünken das Reich Gottes verwalteten; die Kunst mußte sich den Polizeigesetzen anbequemen, und das Theater gab selten ein ideales Drama unverstümmelt, ja die meisten klassischen Werke durften an einigen Residenzen gar nicht aufgeführt werden. Die Wissenschaft wagte sich daher nicht an das wirkliche Leben, sondern trieb sich umher in der Wüste sophistischer Definitionen und Theorien. Und welche Rolle haben die Deutschen in der Weltgeschichte gespielt? Gleichgültig gegen die höheren Interessen der Nation waren sie ohne Nationalsinn, ohne Nationalstolz, ohne Geschichte, ein Gegenstand der Geringschätzung des Auslandes, war Deutschland „nur ein geographischer Begriff." Was hat ferner jene ideale Bildung gewirkt zur Volksbildung? Unser Bürgerstand verphilisterte, er war ohne Interesse für geistiges, künstlerisches und historisches Leben, seiner Thätigkeit waren die engsten Schranken gewiesen, denn über Religion und öffentliche Angelegenheiten durfte er nicht sprechen, durfte nichts darüber lesen; das Recht war ihm ein Räthsel, in fremder Sprache aufgeschrieben. Alles war stabil, nirgends eine lebendige Regung; Starrheit und Tod überall. Welche Roheit unter der Mehrzahl des Volks herrschte, das haben uns die Aufstände und die Parteikämpfe seit 1848 leider nur zu sehr bewiesen! Die Parlamente endlich, was haben diese Großes geschaffen? Waren in ihnen nicht die Hüter „der idealen Güter des Lebens" versammelt? Wie weit endlich steht der deutsche Handel, die deutsche Industrie denen des Auslandes nach! Wie tief stehn sie unter der Handelsblüthe Deutschlands vor 3—400 Jahren! Welches sind denn die Früchte jener idealen Bildung? Welchen Segen haben sie der Nation gebracht? Weshalb soll das deutsche Volk ihnen getreulich anhängen und alles andre ihretwegen verachten und verlassen? Folgte nicht auf die Kunstperiode 1780 die schmachvolle Erniedrigung der Jahre 1793—1812, jener Jahre voll Feigheit, Dünkel, Verrath, Kleinmuth, Schwäche und Heimtücke? Haben Philologen oder Landwehrmänner uns gerettet?

Uebrigens irrt man gewaltig, wenn man die materialistische Richtung der Bildungsunlust der Bürger oder gar den Realschulen

zuschreibt; denn sie ist vielmehr das Resultat der Politik jener Zeit gewesen, welche Dr. H. conserviren möchte. Der Minister Stein sagt mit Recht: „Verweigert man einem Volke alles Mitwirken bei den öffentlichen Angelegenheiten, so werden die arbeitenden und mittleren Stände verunedelt, indem ihre Thätigkeit ausschließlich auf Erwerb und Genuß geleitet wird; die speculativen Wissenschaften erhalten einen usurpirten Werth; das Gemeinnützige wird vernachlässigt, und das Sonderbare, Unverständliche zieht die Aufmerksamkeit des menschlichen Geistes auf sich, der sich einem müssigen Brüten überläßt, statt zu einem kräftigen Handeln zu schreiten." Aber gesetzt, die falsche Richtung der Zeit sei nicht veranlaßt durch engherzige Staatsmaximen, so ist sie doch ein Beweis der Ohnmacht des Humanismus, da er, obschon über drei Jahrhunderte gepflegt und materiell unterstützt, doch eine solche Entartung der Gesinnung nicht hindern konnte und mit diesem Bankerott seines Princips in das 19. Jahrhundert übertrat.

Betrachten wir nun näher das Wesen und die unendliche Bedeutung, welche der Materialismus für das Kulturleben der Menschheit gehabt hat, noch hat und in Ewigkeit haben wird!

Zunächst erkennen wir bei einer oberflächlichen Betrachtung des Lebens, daß nichts Geistiges ohne Vermittlung der Materie denkbar ist, so daß an der Materie allein der Geist sich verwirklichen und seine Ideale realisiren kann. Der Staat bedarf zu seiner Existenz materieller Macht, die Kirche braucht Geld, Gebäude, Ländereien, Buchdruckereien, Lungen, Ohren u. s. w.; eben so bedarf der Künstler nicht nur der Sinnesorgane, sondern auch Steine, Holz, Leinwand, Erde, Pinsel u. s. w. Mithin müssen diese materiellen Stoffe zunächst geschaffen und erkannt werden, ehe sie zur Verwirklichung des Geistes dienen können. Wer also die idealen Güter des Lebens retten und pflegen will, der muß zugleich die materiellen Güter fördern, pflegen und mehren. Der Eskimo, der Indianer der amerikanischen Grasebenen, der Südseeinsulaner ist, wie unser Proletarier, ohne Bildung und ohne Interesse an der Bildung, weil er mit der Noth des Lebens zu kämpfen hat. „Die Hansa dagegen," sagt Wimmer, „hat in den Zeiten der größten Finsterniß den Norden Europa's entdeckt, erhellt, belebt; durch sie entstanden Städte, wurden Ackerbau, Bergbau, Civilisation gehoben. Wie eine Sonne überstrahlte sie wilde Barbarengegenden und erwärmte sie zur Religion, Cultur, Gesit-

tigung. Sie legte den Grund zu jener Gesittigung, die im hohen Norden bis heute noch heimisch geblieben ist." Es ist, so weit man die Welt kennt, ein Naturgesetz, daß der Geist nur durch und an der Materie zur Erscheinung kommt, daß die Materie für den Geist unentbehrlich ist, sie selbst wiederum dem Geist ihr Dasein und ihre Gestaltung verdankt, beide demnach untrennbar zusammen gehören.

Die tiefere Auffassung der Natur weist uns nicht nur die Ursachen der verschiedenen Organisation der Thiere, Pflanzen und Steine der Schöpfungsperioden durch Hülfe der Chemie und Physik nach, sondern auch der Geograph und Geschichtsforscher müssen die Einflüsse anerkennen, welche Lage, Höhe, Temperatur und Bodengestalt eines Landes auf der Völker Charakter, Betriebsamkeit, Civilisation, Staat und Religion haben. Es ist ja bekannt, daß Europa seine vielseitige geistige Entwickelung, seine Regsamkeit und damit sein fortschreitendes Kulturleben der ausgebuchteten Gestaltung seiner Küsten zu danken hat; es ist Thatsache, daß Englands Weltmacht in seiner ungeheuren Industrie liegt, welche wiederum nur dadurch möglich geworden ist, daß die Steinkohlenlager nicht weit von dem Eisenbraunstein liegen, so daß das Eisen auf das Wohlfeilste bearbeitet werden kann. Hätte England nicht diese mineralogische Eigenthümlichkeit, so würden wir weder seine Fabriken, seine Dampfmaschinen, Kanäle, Eisenbahnen, seine Riesenstädte, noch seine Zeitungen, sein Parlament, seine Kolonien, seine liberale Weltanschauung u. s. w. zu bewundern haben. Hätte Belgien nicht seine Steinkohlen, seine schiffbaren Flüsse und die Meeresküste, so würden die Fläminger schwerlich die wichtige Rolle in der Geschichte des Bürgerthums haben übernehmen können, wie sie es gethan haben.

Wir können, um die Materie zu rechtfertigen, bis ins Einzelnste gehn, bis auf den besonderen Menschen, um nachzuweisen, daß der Mensch seine geistige Kraft nur entwickeln kann an den materiellen Sinnen, daß sein geistiges Wesen zum Theil bedingt ist von der Beschaffenheit seines Blutes, durch welches Muskeln und Nerven gebildet werden. Schon Cicero sagt, der Charakter werde dem Menschen von der Lebensweise eingepflanzt, welche durch die Beschaffenheit der Oertlichkeit bedingt wird. Kapp hat dies in seiner „vergleichenden Erdkunde" überall trefflich nachgewiesen; ebenso Mendelssohn in seinem „germanischen Europa."

Man stelle nur den Kartoffeln essenden Irländer neben den Fleisch essenden englischen Arbeiter, um den ungeheuren Unterschied des geistigen Seins sogleich zu erkennen.

Es ist demnach sehr einseitig, wenn man den Materialismus verdammt und verketzert, denn ohne denselben ist weder Bildung noch geistiges Leben denkbar. Meint man unter dem Ausdruck Materialismus jene Richtung des Sinnes, welche ausschließlich auf den Besitz materieller Güter oder positiven Wissens gestellt ist, um ihn zum Selbstzweck, nicht zum Mittel des Lebens und Strebens zu machen: so ist dieser Vorwurf so allgemein, daß sich nicht absehn läßt, warum man ihn vorzugsweise dem Bürgerstande und den Realschulen macht. Strebt denn der Adel nicht auch nach Geld und Gut, nach gut dotirten Stellen, Orden und Pensionen? Muß nicht der Gymnasiast, um sich das Verständniß der Alten anzubahnen, viel positives Wissen dem Gedächtniß anvertrauen? Sind die Rechenkünste und die Bibel- und Liederverse, deren Sinn das Kind der Elementarschule nicht begreift, nicht auch zum großen Theil ein solcher geistiger Materialismus?

Man beschuldigt die Realschulen des Materialismus, weil sie Naturwissenschaft lehren und der Industrie nützen wollen. Ueber die bildende Kraft der Naturwissenschaft wird ein späterer Abschnitt handeln, daher wollen wir den geistigen Werth der Industrie und das Nützlichkeitsprincip prüfen. Die sogenannten wissenschaftlich Gebildeten haben es als Dogma hingenommen, daß man die Industrie als materialistisches Treiben verachten, bekämpfen und beschränken müsse. In diesem Urtheil spricht sich eine tiefe Verkennung unsrer Zustände und ihrer Grundlage aus; denn so wie die Materie das Mittel ist, durch welches der Geist sich verwirklicht, so ist die Industrie das Mittel und die Grundlage der sittlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Bildung der Völker. Es ist ja allbekannt, daß die alten Phönizier, dieses industrielle Volk der Vorzeit, den Völkern Europas die ersten Anfänge von Bildung und Gesittigung gebracht haben.

Die Industrie beschäftigt sich mit der Gewinnung und Verarbeitung von Naturprodukten, die ihr daher nicht Zweck, sondern Mittel sind, wie etwa der gelehrte Philolog Material zusammen häuft für spätere Bearbeiter irgend eines Gegenstandes der Philologie. Die Naturkörper sind für uns aber nicht Materie, denn diese kennen wir nicht, sondern enthalten an sich eine mehr

oder minder große Reihe von Naturgesetzen; sie sind für uns nur die Erscheinungen des unsichtbaren Gesetzes, und wir können von diesen Naturkörpern nur jene Gesetze benutzen. Wir wissen z. B. von dem einen Dinge, daß es heizt, von dem andern, daß es sich aufschichten läßt und die Wärme abhält u. s. w. Die Industrie benutzt daher nur jene Eigenschaften und Gesetze und hat es allein mit dem Geist und Gesetz der Natur zu thun.

Aus diesen Andeutungen ergiebt sich sogleich ein Dreifaches: die Industrie muß die Naturgesetze kennen, um sie in ihren Dienst zu nehmen, oder um sie überhaupt erst zu gewinnen; sie muß die Natur und ihre Gesetze kennen, um die Materie bearbeiten und verändern zu können, und die Industrie muß das menschliche Leben kennen, weil sie zum Wohl der Menschheit die Naturproducte verarbeitet, da ihre Arbeit nur den Zweck hat, die Bedürfnisse der Menschen zu befriedigen und dadurch die Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft zu befestigen oder zu vervollkommenen. Jener Mann, welcher Braunkohlensteine verarbeitet, muß wissen, wo und wie die Braunkohle zu gewinnen ist, er muß sie zu behandeln verstehn und ihr eine solche Form geben, durch welche sie für den Verbrauch am zweckmäßigsten wird. Jener Braunkohlenfabrikant hat sich also fortwährend mit Gedanken und gedachten Zwecken beschäftigt, er muß fortwährend überlegen, urtheilen, beobachten, das Allgemeine aus einer Reihe besonderer Fälle finden u. s. w. Er unterscheidet sich daher nur dem Grade nach von dem Grammatiker, der die Klassiker durchstudirt, um den Gebrauch des Conjunctivs oder die Folge der Tempora zu ergründen oder Geschlechtsregeln aufzustellen.

Die Materie erhält durch die Industrie erst ihren Werth, da sie durch und für dieselbe Trägerin des Geistes, das Werkzeug des menschlichen Willens und die Grundlage der Existenz des Menschengeschlechtes wird. Durch die Industrie entwickelt sich der menschliche Geist zur Freiheit, denn er lernt die Naturmächte überwinden und gesetzte Zwecke durch den Gebrauch seiner Intelligenz verwirklichen. Je mehr Materie der Mensch zu bewältigen und für die höheren Zwecke der Gesittigung zu benutzen versteht, um so freier macht er sich von der Abhängigkeit der Natur, um so mehr vergeistigt er sein Streben, seine Existenz, seine Arbeit und deren Zwecke. Der Mann, welcher an der Landstraße Steine klopft, muß überlegen, wie er am zweckmäßigsten den Stein legt,

den er zerschlagen will, er muß beurtheilen, welcher Hammer hier am brauchbarsten ist, er muß sich gegen die umherfliegenden Steinsplitter zu schützen verstehn. Dadurch wird diese niedrige Arbeit ein Ringspiel seines Geistes, welches um so kräftigender wird, je schwieriger die Arbeit ist, wie etwa die des Bergmannes. Wenn jener Mann die Steine zerschlägt, so verdient er damit sein Brod und erhält eine Familie, erreicht also einen höheren Zweck, den der Gründung des Familienlebens. Die Steine dienen zur Erhaltung der Kunststraße, dadurch gewinnt seine Arbeit den höheren Werth, daß sie Handel und Verkehr fördert und auf diese Weise sich bethätigt an der Erhaltung jener Bildung, welche die nothwendige Folge des Handelsverkehrs und der Gewerbthätigkeit ist. Dieser rein geistige Zweck der Erhaltung des Staatsorganismus und des auf denselben gegründeten gesellschaftlichen Lebens giebt der materiellen Arbeit und der physischen Kraftanstrengung des Steinklopfers ihren sittlichen Werth: er ist ein unentbehrliches Bindemittel der menschlichen Gesellschaft und ein Werkzeug der Kultur, ein Arbeiter im Weinberg der öffentlichen Wohlfahrt.

Wenn es Aufgabe der Menschheit und des Humanismus ist, Bildung über alle Klassen der Bevölkerung zu verbreiten, überall das Geistige zu erkennen, wodurch auch das Materiellste idealisirt wird; wenn es Aufgabe des Staates ist, sich zu stützen auf die geistige Bildung und die materielle Wohlfahrt aller Staatsbürger, und wenn es endlich Aufgabe der Schule ist, die geistige Kraft des Menschen zu entwickeln: so dürfte nichts hierzu geeigneter sein als die Industrie mit ihrem Materialismus. Man täusche sich nicht, indem man behauptet, die Pflege der Wissenschaften bildet ein Volk. Nur was in das Volksbewußtsein eindringt und dadurch Gemeingut der Nation wird, das allein kann als Element der allgemeinen Bildung betrachtet werden. Jene gelehrten Werke, die nur für Gelehrte von Fach berechnet sind, äußern keine Wirkung auf das Gemeinwohl. Wie uns Frankreich 1789 zeigt, gab es neben hoher Bildung Einzelner große Roheit der Masse; und wenn neben den Gelehrten zu Alexandrien ein ganzes Volk geistig darbte, so kann man ein solches Verhältniß kein musterhaftes nennen.

Ueberblicken wir die Geschichte der Entwickelung der Menschheit, so erkennen wir, daß die Fortschritte der Bildung bedingt waren durch materiellen Besitz. Die Hunnen und Mongolen blie-

ben ohne Bildung, weil sie unstät von Weideplatz zu Weideplatz, von Land zu Land zogen. Der Hindu im üppigen Gangesthale pflegte Poesie, Kunst und Wissenschaft; der Perser mußte sein großes Reich bureaukratisch organisiren, um es regieren zu können. Die Griechen wurden durch ihre geographische Lage das Kulturvolk Europas, und durch Alexanders Zug nach Asien trugen sie dorthin wie nach Afrika ihre Bildung. In Italien blühten Kunst und Wissenschaft, als die reichen Medici ihre Geldbeutel öffneten, als Papst und Fürsten die Gelehrten gegen Noth und Sorge schützten; Portugal, Holland und Spanien wurden Weltmächte durch ihre Kolonien und durch den Besitz von deren Producten. Und welche Bequemlichkeit und Annehmlichkeit des Lebens schafft uns die Industrie! Genießen wir nicht täglich die Producte aller Welttheile und verschaffen durch diesen Genuß Millionen den Lebensunterhalt? Sind die Erfindungen und Maschinen der Industrie nicht ein Triumpf des menschlichen Geistes? Was wäre die Wissenschaft ohne die Fortschritte der Buchdruckerkunst, der Lithographie, des Mikroskopes, der physikalischen Instrumente, jener chemischen Präparate, welche alte Texte auf den Pergamentrollen erscheinen und die neueren verschwinden machen? Ist es nicht die Industrie mit ihren Maschinen, welche den Arbeiter von den rein physischen Arbeiten befreit und ihn zwingt, sich Bildung anzueignen? Oder muß der Maschinenführer, der Maschinenarbeiter nicht die Maschine kennen lernen? Wird endlich die Concentration und die Macht des Staates nicht eine ganz andre durch die Eisenbahnen, Dampfschiffe und durch die electrischen Telegraphen? Die Jahre 1848 und 1849 würden ganz andre Resultate gebracht haben, wenn die Regierungen jene Telegraphen und jene Schienenwege nicht hätten benutzen können. Sind Kriegsführung und somit die Sicherheit des Staates nicht eng verbunden mit den Fortschritten der Industrie und ihrer Erfindung der Schrapnels, der Zündnadelgewehre u. s. w.? Jahrhunderte lang galten die toscanischen Lagunen für Teufelswerk und für eine Strafe des Himmels; seit man aber aus ihnen Borarsäure zu gewinnen gelernt hat und nun jährlich 10 Millionen Francs aus ihnen löst, nennt man sie einen Segen des Himmels, denn sie begründen den Wohlstand Toscanas.

Treten wir nun einmal hinein in das Comptoir des Fabrikanten oder des Kaufmanns, um zu beobachten, wie viel Kennt-

nisse dort nöthig sind. Beide bedürfen eines gewissen Maßes geographischer Kenntnisse, der Verkehrsstraßen, der Staatsverfassungen und Handelsgesetze. Außerdem müssen sie die Naturproducte, deren Verarbeitung u. s. w. kennen. Die Schiffahrt, die Nothwendigkeit des schnellen Wiegens, die Benutzung des Wasserdrucks oder des Dampfes erfordern mathematische, physikalische und chemische Kenntnisse. Beide Herren bedürfen ebenso der Kenntniß fremder Sprachen und Staatseinrichtungen. Da der Geschäftsmann nicht alles selbst verwalten kann, so hat er gebildete, kenntnißreiche Gehülfen nöthig, so daß eine gute Schulbildung in seinem Interesse liegt. Das Kapital erhält erst Werth durch die Unternehmungen des Industriellen; denn er macht das Geld zum Mittel, seine Gedanken zu verwirklichen und den Nationalreichthum zu mehren. Wenn der Industrielle sich in seinen Unternehmungen nicht gehemmt sehn will, so muß er dahin wirken, daß die staatlichen Einrichtungen und staatswirthschaftlichen Grundsätze der Regierung dem Bedürfniß des Landes entsprechen; er muß sich daher für den Staat und die öffentlichen Angelegenheiten interessiren. Die Concurrenz zwingt ihn, mit der Bildung andrer Länder fortzuschreiten, wodurch er Schützer und Repräsentant des Liberalismus wird, denn Revolutionen bringen ihm vorzugsweise Nachtheil. Arbeitslosigkeit erzeugt Verbrechen, die Roheit des Proletariats bedroht den bestehenden Rechtszustand; deshalb muß der gebildete Industrielle für Volksbildung sorgen, aber auch die Rechte der niederen Klassen vertreten, er muß Krieg und Aufstand zu hindern suchen im eignen Interesse. Der wohlhabende Industrielle endlich will auch Lebensgenuß, er will in einem schönen Hause wohnen, seine Zimmer mit Gemälden schmücken, kostbare Meubles benutzen, an Musik und Theater sich erfreuen. Nur er vermag die Künste zu fördern. Da er zu seinen Unternehmungen wissenschaftliche Bildung bedarf, so muß er auch Wissenschaft unterstützen, muß nach allen Seiten hin geistig anregen, Versuche zu Erfindungen begünstigen, Wohlstand heben durch vermehrte Arbeit, durch gemeinnützliche Anstalten u. s. w.

Wir sehen aus diesen Andeutungen, daß die Beschäftigung mit den materiellen Dingen nothwendig auf geistiges Gebiet führt und die Pflege der Bildung und Gesittigung als sittliche Aufgabe sich stellen oder mittelbar fördern muß. Intelligenz und Volksbildung, Kunst und Wissenschaft, Anmuth des Lebens und Ver-

geistigung der materiellen Genüsse sind die Ergebnisse der Industrie. Amerika und der kleine Industriestaat Zürich z. B. verwenden den größten Theil der Staatseinnahme auf Schulen und Bildung. Daher ist das Schelten auf die industrielle Richtung der Zeit ein einseitiges Aburtheilen derjenigen, welche eine Stellung in der Gesellschaft beanspruchen, die sie nicht mehr füllen können.

Mit dem Gesagten ist aber die unermeßliche Bedeutung der Industrie für das moderne Kulturleben nicht erschöpft, vielmehr bleibt uns der Einfluß der Industrie auf Staats= und Gemeinwohl näher zu betrachten übrig.

Das Kulturleben eines Volkes wird durch die Literatur und Bildungsanstalten nur einseitig vertreten, denn nur die Ganzheit des Staatsorganismus und des Nationallebens vermag den Kulturzustand eines Volkes in seiner Wahrheit darzustellen. Es liegt aber der Schwerpunkt der modernen Kultur schlechterdings in den staatswirthschaftlichen Grundsätzen und Einrichtungen; denn die modernen Staaten sind Industriestaaten, und daher ist die sogenannte sociale Frage die entschieden wichtigste. Der vernünftige Socialismus ist aber seinem Wesen nach nur die gesellschaftliche Form der Grundsätze des Humanismus, er ist das Streben, die christliche Liebe zu fördern und dadurch das Reich Gottes auf Erden zu mehren. Wenn überhaupt das Ziel aller Geschichte und Bildung nur dahin gehn kann, den Menschen zum Menschen zu machen, ihn menschlich leben, menschlich empfinden und denken zu lehren; wenn es Aufgabe christlicher Sanftmuth und Bruderliebe sein muß, die Barbarei des Krieges zu verbannen und die Streitigkeiten der Menschen nicht durch Gewalt, sondern durch Vernunftgründe zu entscheiden: so ist es die Industrie, welche diese höhere Gesittigung nach allen Seiten hin fördert. Die materiellen Interessen sind den zerstörenden Kriegen entgegen, weil durch dieselben ungeheure Kapitalien nutzlos verschleudert werden; die Industrie bedarf zu ihrer Grundlage und Sicherheit ein gebildetes Volk; sie verlangt Sicherung der fortschreitenden Entwickelung der öffentlichen Verhältnisse, weil jede Störung den Verlust großer Kapitalien nach sich zieht; die Industrie verallgemeinert endlich den Genuß der Lebensbedürfnisse und der Annehmlichkeit des Lebens, indem sie lohnende Arbeit verschafft und die Waaren billig verkauft. Die Industrie ist demnach die Verwirklichung des Huma=

nismus, sie ist wegen den mancherlei Kranken=, Unterstützungs= und Hülfskassen, die sie ins Leben gerufen hat, der Versuch, das menschliche Leben durch christliche Mildthätigkeit und Gemeinsinn zu veredeln und zu verschönern. Wenn der Humanismus also gegen die Industrie ankämpft als gegen seine vermeinte Gegnerin, so verkennt er die Folgen seines eignen Princips.

Die Industrie schafft uns aber auch Nationalreichthum und damit Wohlstand. Es kann nur der Staat glücklich sein, dessen Bewohner vor Nahrungssorgen und deren Noth geschützt sind; eben so wird nur in jenen Ländern Bildung erstrebt, wo die Sorge um das tägliche Brod den Bewohnern fern steht. Wo viel Arbeit ist, da wird viel verdient und die Arbeit gut bezahlt. Ist der Lebensunterhalt des Arbeiters gesichert, so sucht er geistige Nahrung. Blühn Handel und Gewerbe, so steigert sich die Vervollkommnung des Handwerks, indem immer mehr Kunstfertigkeit, Geschmack und Einsicht erforderlich werden zum Betriebe eines Geschäftes, wodurch die Intelligenz sich verwerthen kann, und selbst die handwerksmäßige Arbeit Product wird der geistigen Bildung und Intelligenz des Arbeitenden.

Werfen wir nun einen Blick auf die Realschulen und auf die realen Unterrichtsgegenstände überhaupt, so muß unser Endurtheil entschieden günstig für die Realschulen ausfallen. Ist Industrie die intelligente und materielle Grundlage des modernen Kulturlebens, so muß die Hauptsorge des weise regierten Staates dahin gehn, die Industrie zu fördern. Dieses wird dann geschehn, wenn die Jugend dem bürgerlichen Zwecke tüchtig vorgebildet wird, indem ihr nicht nur formale Bildung sondern auch ein realer Bildungsstoff gegeben wird. Die Industrie bedarf intelligenter Arbeiter, mit denen sie um so mehr leisten kann, je zweckmäßiger sie ihr in den Schulen vorgebildet werden. Die Industrie bedarf also der Realschulen, welche durch diesen Zweck eine wichtige Stellung für das Volksleben und Volkswohl erhalten. Die Mehrzahl der Staatsbürger gehört dem industriellen Stande an, daher muß die Zahl der Realschulen noch sehr vermehrt werden, damit den Bedürfnissen allgemeiner Volksbildung überall und genügend entsprochen wird. Die Realschule darf demnach mit Recht die Schule der Gegenwart und Zukunft genannt werden, wodurch dem Ansehn und der Wirksamkeit der Gymnasien, die nur zu gelehrten Studien vorbilden, nicht zu nahe getreten wird.

Der Hinweis auf den Nutzen der Realschulen hat uns auf einen zweiten Vorwurf geführt, welcher von Seiten der Humanisten den Realschulen gemacht wird, indem sie das Nützlichkeitsprincip als ein verderbliches, geistig abtödtendes hinstellen. Die Humanisten berufen sich so gern auf die Alten, diesmal widersprechen sie ihnen gradezu; denn Cicero sagt: Für das Leben muß man lernen, nicht für die Schule! Die heutigen Humanisten sehen dagegen mit Geringschätzung auf die Schulen herab, die sich nützlich machen wollen für das practische Leben, weil sie ihren Endzweck in dem Guten und Brauchbaren sehn, welches durch sie dem bürgerlichen Leben geleistet wird. Man soll aber auf einen außerhalb der Schule liegenden Zweck keine Rücksicht nehmen, man soll die Bedürfnisse des Bildung suchenden Volkes mißachten, indem man sich für unabhängig von der Zeit und dem Volke erklärt. Sonderbar! als ob ein Nutzen für die nächsten und wichtigsten Zwecke des menschlichen Lebens ein überflüssiges Thun wäre; als ob es geistig verderblich wirken könne, wenn man die Jugend dahin bringt, dereinst nicht nur sittlichtüchtige, sondern auch einsichtige und practische Handwerker und Staatsbürger zu werden. Wenn man sich gegen „die Nützlichkeits- und Realpädagogen unsrer Zeit" auf des Aristoteles Pädagogik beruft: „Ueberall das Nützliche zu suchen, geziemt sich am wenigsten für Hochherzige und Freie" und wenn man bei dieser Stelle, wie Dr. Geier (Programm der lateinischen Hauptschule zu Halle 1848), das griechische ἐλευθέροισ durch „edle Gemüther" übersetzt, so wird der Sinn der ganzen Stelle verwischt. Denn Aristoteles hat den Unterschied der freien Bürger, die nur dem Staate und dessen lebendigen Ideen leben sollen, von den Sclaven und sclavengleichen Handwerkern vor Augen, da er „das scharf trennt, was Freien und Nichtfreien zukommt." Aristoteles will den freien Staatsbürger nicht wie einen gemeinen Handwerker erziehn; aber man soll „das Nothwendige erlernen, so weit es in Absicht auf Körper, Verstand und Gesinnung nicht zum gemeinen Handwerker macht." Da nun einestheils kein Realpädagog seine Schüler „in den nützlichen Fertigkeiten der gemeinen Handwerker" unterrichten oder sie zu egoistischen Philistern machen will, anderntheils das Handwerk unsrer Zeit keine „Tagelöhner- oder Sclavenarbeit" ist, sondern Geschäft des freien Bürgers, welches Wissen und Bildung voraussetzt: so paßt jene Stelle um so weniger auf die Realpädago-

gen, als Aristoteles selbst erklärt, es „sei für den Freien nicht unanständig, seiner selbst oder der Tugend willen verschiedene Künstlerbeschäftigungen und Wissenschaften zu betreiben, die bis zu einem gewissen Grade für einen Freien nicht ungeziemend sind." Uebrigens empfiehlt Aristoteles auch „Politik, Physik und Metaphysik," welche die Gymnasien vom Unterricht ausschließen wollen; eben so wenig führten sie Alexanders Fecht- und Reitstunden ein; denn was zu einer Prinzenerziehung paßt, gehört deshalb noch nicht auf das Gymnasium oder die Realschule.

Die Schule soll nach der Ansicht der Humanisten nur dem Idealen zustreben, nicht aber dem Realen, sie soll in einem luftigen Gedankenreiche umherschweifen, nicht aber den Blick auf den Boden der Wirklichkeit richten, auf welchem die Jugend einst schaffen, arbeiten, Segen bringen soll! Die Schule soll Selbstzweck sein! Wie ist dies aber möglich, da der Bürger sein Schulgeld bezahlt, damit sein Sohn dereinst einen praktischen Lebenszweck erreichen könne? Das Gymnasium meint, es könne Selbstzweck sein und hängt doch ab von den Behörden, ist doch ein Glied des Staatsganzen, welches in sich keine souveränen Schulen dulden kann. Die Schule als Staatsanstalt kann nur die Verwirklichung des Staates zum Zweck haben, mithin fällt der Zweck der Schule immer außerhalb dieselbe; sie kann und darf keine Eremitenzelle sein mitten in der Staatsgesellschaft.

Es ist in der That ein kaum begreiflicher Irrthum, wenn die Humanisten behaupten, ihre Gymnasien hielten sich fern von jedem blos Nützlichen, da sie nicht Alles lehrten, was nützlich zu wissen sei. Es liegt auf der Hand, das keine Schule dies thun kann, auch wenn sie es wollte. Aber haben die Gymnasien nicht ihre Abiturientenexamina und müssen nach diesen ihren Unterricht organisiren? Das Prüfungsreglement setzt aber ein Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten fest, welche derjenige besitzen muß, der eine Universität besuchen will. Es liegt der Zweck der Gymnasien demnach in der Vorbildung zu den Universitätsstudien, und sie müssen das lehren, was hierzu nützt. Wenn sie auch die Wahl zwischen dem und jenem Klassiker haben, so sind sie doch genöthigt, die Muster der verschiedenen Stilarten zu lesen, sie sind genöthigt, einer gewissen Methode der Erklärung zu folgen, sie haben Physik, Mathematik und Naturgeschichte in den Lehrplan aufnehmen müssen u. s. w. Die Noth der Verhältnisse zwingt

Gymnasien, sich mit dem zu beschäftigen, was dem Facultätsstudiosen nützt, und was dazu beiträgt, daß der Primaner dereinst sein Maturitätsexamen zu machen im Stande ist.

Wenn man den Realschulen den Vorwurf macht, „daß wo möglich Alles, was lehr- und lernbar ist, auch gelehrt und gelernt werden müsse, damit der Schüler ein Wissen von Allem erhalte; daß Alles, was gelernt wird, unmittelbar practischen Nutzen gewähre," so trifft man mit diesen Worten mehr die Gymnasien als die Realschulen. Wenn der Gymnasiast die Schule besucht, so will er entweder später in ein bürgerliches Geschäft eintreten, wozu ihm die Gymnasialbildung nützlich ist, oder er will auf der Universität seine Studien fortsetzen. Er studirt also nicht jener philologischen Bildung halber, sondern um dereinst Beamter zu werden und sich dadurch ein mehr oder minder reiches Einkommen zu sichern. Das Studium ist für ihn daher lediglich nur Mittel zum Zweck, und zwar zu dem materialistischen Zweck, durch seine Kenntnisse sich dereinst Vermögen, Ehrenstellen, Ansehn zu erwerben. Der Eine denkt, wenn er hinter dem Sophokles schwitzt, an die schöne Zeit, wo er auf seiner Landpfarre sitzt und sich um keinen Sophokles mehr zu kümmern hat; der andere quält sich mit dem Horaz, weil er dies für ein nothwendiges Uebel ansieht, welches er ertragen muß, um dereinst Justiz- oder Medicinalrath zu werden; selbst der angehende Philolog denkt bei seinen Studien an eine Stelle beim reich datirten Klostergymnasium, an die langen Ferien und die wenigen Unterrichtsstunden, die er zu geben hat. Oder sind die Herrn Gymnasiallehrer nicht eben so eifrig bemüht, wie wir andern Menschenkinder, ihre Gehalte zu verbessern?

Wer je einmal den Lectionsplan einer Realschule gesehn hat, wird sich leicht überzeugen, daß jene Behauptung, die Realschule wolle alles lehren, was lehrbar sei, eine sinnlose Uebertreibung ist. Man möge die Realschule nur mit dem Gymnasium vergleichen. Den geographischen und historischen Unterricht haben beide gemeinsam, nur beschäftigen sich die Gymnasien vorzugsweise mit der alten Geschichte nach den Quellen, die Realschulen dagegen mit der deutschen und neuen Geschichte. In der Mathematik dürften die Realschulen nur wenig weiter gehn als die Gymnasien, bei denen dagegen der Religionsunterricht umfassender und wissenschaftlicher gehalten ist. Im deutschen Unterricht liegt derselbe Lehrstoff vor, da der Gymnasiast in der Regel aber zwei Jahr

länger seine Schule besucht als der Realschüler, so können die Forderungen an jenen auch gesteigert werden. Es stehn sich also nur die alten und neuen Sprachen gegenüber, und da auch das Gymnasium in der Physik und im Französischen, wohl gar auch im Englischen unterrichtet, so hat die Realschule nur Chemie als eigenthümlichen Lehrstoff. Will der Gymnasiast seine Alten verstehn, so muß er außer einem sorgfältigen und genauen grammatischen Studium auch die Metrik der Alten, deren Literatur und Alterthümer, alte Geographie, Mythologie und eine Menge von Bemerkungen sich aneignen, die nur nach langjährigem Fleiße erlangt werden können. Diese Schwierigkeiten und dieses massenhafte Wissen sind nicht nöthig bei den neueren Sprachen, deren Sprachbau und deren Literaturen unserm Verständniß viel näher liegen. Was sind daher hiergegen die zwei Stunden Chemie, welche die Realschule in den beiden Oberklassen wöchentlich geben läßt; was die Beschäftigungen im Laboratorium, welche das Verständniß der Theorie gewaltig erleichtern? Ja wie leicht ist die Chemie im Verhältniß zu der philosophischen Propädeutik, wie sie in Prima der Gymnasien gegeben zu werden pflegt? Was sind Französisch und Englisch der Realschule gegenüber dem Lateinischen, Griechischen, Hebräischen und Französischen der Gymnasien? Was bedeuten die chemischen oder physikalischen Arbeiten im Verhältniß zu der griechischen Metrik, zu den hebräischen Exercitien, zu den lateinischen und griechischen Versen? Es würde sich die Behauptung eher vertheidigen lassen, daß der Gymnasiast mit einem Zuviel belastet wird, daß er namentlich erst dann mit dem Realschüler im gleichen Maaße mit Arbeiten bedacht sein würde, wenn ihm Mathematik, Physik und Naturgeschichte sowie das Hebräische erlassen würden.

Seltsam muß es erscheinen, daß man der Realschule vorwirft, sie wolle alles lehren, was lehr- und lernbar sei, wodurch sie zu „einer Oberflächlichkeit des Wissens und einer frühreifen Blasirtheit der Charakterbildung führen" müsse. Während die Anforderungen an die Bildung und Fertigkeit des Handwerkers sich steigern; während die Prüfungen zum einjährigen Militärdienst ein bestimmtes Maaß von Schulkenntnissen voraussetzen; während die Prüfungen der einzelnen Innungen hinabsteigen in die Schulbildung; während sich in allen Verhältnissen das Bedürfniß zweckmäßiger Vorbildung für das bürgerliche Gewerbsleben geltend

macht: sollen die Schulen das „unmittelbar Nützliche" von sich ausschließen, um eine „ideale Bildung" zu erzielen! Es ist noch keiner Realschule eingefallen, Unterricht in der Führung des Hobels, der Feile, der Nadel u. s. w. zu geben, wohl aber hält sie es für ihre Aufgabe, dem Schüler durch Schreib- und Zeichenunterricht Hand und Auge zu bilden und ihm Schönheitssinn einzuflößen, wohl ist es Pflicht der Schule, ihren Zöglingen die Anschauung einer Dampfmaschine zu geben, oder ihnen die Gesetze des Hebels u. s. w. zu versinnlichen, damit der Knabe, wenn er Mann geworden ist, als verständiger Mensch sich von den Erscheinungen um ihn her Rechenschaft zu geben wisse. Die Schule will keinen Oekonomen, keinen Seifenfabrikanten und Meubleur bilden, wohl aber der Jugend eine solche allgemeine Vorbildung geben, daß sie mit Nutzen irgend ein Geschäft erlernen und es mit selbstständigem Verständniß führen kann. Wohl darf die bürgerliche Gesellschaft verlangen, daß die Kapitalien der Wissenschaft ihr Zinsen dadurch tragen, daß das Brauchbare und Praktische der Wissenschaft unter dem Volk verbreitet und angewendet werde.

Die Humanisten lassen es sich wohl gefallen, wenn ihnen der Tischler geschmackvolle Tische und Stühle verfertigt, aber sie denken nicht daran, daß zu diesem Zweck der Schulknabe frühzeitig im Zeichnen geübt werden muß. Oder meinen sie, der Lehrling und Gesell könnten das nachholen, was sie in der Jugend nicht gelernt haben? Oder wollen sie behaupten, die Lectüre der Fabeln des Phädrus bildeten den Geschmack des Knaben dergestalt, daß er ein Stück Holz zweckmäßig zu benutzen und zu formen verstehe? Die Frau des Humanisten kauft gewiß gern von der besten Seife für Waschfaß und Waschbecken; soll aber die Seife gut sein, so muß deren Fabrikant chemische Kenntnisse besitzen. Ein Lehrling aus der gewöhnlichen Bürgerschule wird sich selten hinein finden in die Gesetze der Chemie, er wird sein Handwerk also nur mechanisch und handwerksmäßig auffassen. Ein Lehrling dagegen, welchen die Realschule vorgebildet hat, wird die praktische Anwendung der Chemie bald erlernen, er wird ein denkender Geschäftsmann, er wird seine Studien fortsetzen, wird sich gewöhnen, das ganze menschliche Leben denkend aufzufassen, so daß der Staat an ihm einen geistig selbständigen Bürger erhält, der sich auch in andren Beziehungen brauchbar erweist.

Die Realschule will die Wissenschaft nicht fortbilden, nicht

Gelehrte erziehen, sondern die Ergebnisse der Wissenschaft als Erziehungsmittel benutzen, um sie dem Volksbewußtsein zuzuführen. Die große Hälfte des geistigen Lebens, die Naturwissenschaft, darf der Volksbildung kein unbekanntes Land bleiben, sondern muß Gemeingut der Nation werden. Wenn die Realschule daher das lehrt, was lehrbar ist, so ist sie vollkommen in ihrem Rechte, weil sie dabei pädagogisch verfährt. Man würde der Realschule dann mit Recht den Vorwurf des Materialismus machen, wenn sie lehrte, was nicht lehrbar ist; da man von ihr aber das Gegentheil behauptet, so widerlegt man damit auch den Vorwurf des Materialismus, der Blasirtheit und demoralisirenden Vielwisserei.

Die Realschule muß sich ihren Stoff erst schulgerecht machen, indem sie eine solche Stufenfolge, eine solche Auswahl des zu gebenden Stoffes und eine solche Methode des Unterrichts wählt, durch welche der Schüler befähigt wird, den vorgelegten Stoff zu fassen, ihn zu seinem geistigen Eigenthum zu machen und dadurch zu beherrschen. Indem die Realschule den Lehrstoff lehr- und lernbar macht, nimmt sie ihm das rein stoffliche Interesse und verwandelt ihn zu einem Bildungsmittel, wobei sie dadurch einen großen Vortheil vor den Gymnasien voraus hat, daß ihr Lehrstoff größtentheils anschaulich ist und dem Bewußtsein des Schülers viel näher liegt als das Alterthum dem Denken und Empfinden des Gymnasiasten. Lernen die Realschüler durch ihre Lehrgegenstände anschauen, urtheilen, empfinden, unterscheiden und vergleichen, so werden die realen Lehrgegenstände eine Gymnastik des Geistes, welcher durch sie eben so ausgebildet wird als durch die Beschäftigung mit den Alten.

Da von dem Nutzen der Naturwissenschaft später gesprochen werden soll, so darf ich das Endergebniß des bisher Gesagten dahin zusammen fassen, daß es eine unwahre vorgefaßte Meinung ist, wenn man den Materialismus für etwas Geistloses oder Geistverderbendes hält; daß es eine grundlose Beschuldigung ist, wenn man den Realschulen die Förderung des schlechten Materialismus aufbürdet, und daß es endlich ein großer Vorzug der Realschule ist, wenn sie die nützlichen Kenntnisse verbreitet und den Bürgern, welche die Schulen erhalten, sich dadurch dankbar erweist, daß sie ihren Zöglingen eine zweckmäßige Vorbildung für das bürgerliche Leben zu geben trachtet.

Es kommt hier nicht darauf an, in wie weit die Realschulen noch irre gehn, indem sie zu viel oder zu wenig geben, es handelt sich hier nur um einen Grundsatz, welcher der Anfang einer neuen pädagogischen Epoche zu werden verspricht und im engsten Zusammenhange mit dem Streben der Zeit geht, welche die Einheit von Geist und Natur ihrem gesammten geistigen Leben und Streben zu Grunde legen will.

III. Die Realschule und die formelle Bildung.

Der Humanist pflegt seine Studien der Formvollendung wegen zu rühmen, welche man entweder vorzugsweise oder gar ausschließlich durch dieselben zu erlangen vermöge. Dieser Satz ist ein Glaubensartikel der Humanisten geworden, der Manchem den Muth giebt, die realen und exacten Wissenschaften wenig zu achten. Es hat mehr denn einen berühmten Philologen gegeben, welcher sich seiner Unkenntniß der modernen und nationalen Literatur rühmte, und dem Physik, Chemie und Geographie ein Greuel, eine Verunreinigung des Geistes waren. Es kommt, hiernach zu urtheilen, dem Humanisten nicht sowohl auf den Inhalt seiner Studien nicht, sondern auf die Form, derentwegen er den Inhalt als etwas Nebensächliches aufnimmt. Hier drängt sich sogleich die Erfahrung auf, daß in den Schriften der Humanisten grade Schönheit der Form, Geschmack und Eleganz ziemlich selten sind, ja daß im Volksbewußtsein sprachgelehrt und geschmacklos ziemlich gleichbedeutend gebraucht werden. Schon daraus geht hervor, daß das Studium der Klassiker an sich jenen Schönheitssinn nicht erzeugte, sondern daß dazu eine angeborne Begabung gehören, wie denn auch unsre klassischen Stilisten selten zur Zunft der Humanisten gehörten.

Wir wollen indessen hiervon absehn, um zu prüfen, in wie weit der Gegensatz des Formalismus und Realismus oder der Gymnasien und Realschulen gegründet ist. Der Humanist arbeitet hin auf Bildung des Schönheitssinnes, des Geschmackes, des zierlichen Ausdrucks, der logischen Gliederung der Gedanken und des rhythmischen Falles der Perioden; er will die Schönheit der Darstellung der Gedanken erreichen: aber siehe da wälzt sich ihm eine unabsehbare Fluth realen Wissens entgegen. Der Gymnasiast muß die Genus- und Declinationsregeln nebst den zahlreichen

Ausnahmen auswendig lernen, er muß die Paradigmen zu den Zeitwörtern sich einexerciren, muß eine lange Reihe von Zeitwörtern sich merken, die auf verschiedene Weise ihre Tempora bilden. Endlich kommt er an die Syntax mit ihren Regeln, Ausnahmen und Feinheiten und stümpert einige lateinische Anekdoten zu einem mangelhaften Deutsch zusammen. Geht er an die Klassiker, so bedarf er einer langen Einleitung und wird Kapitel für Kapitel mit grammatischen, archäologischen, mythologischen, literarischen und andern Anmerkungen überschüttet, so daß ihm fast Hören und Sehen vergeht. Diese Fluth von Anmerkungen steigert sich noch beim Lesen der Dichter, denen durch diese Methode und auch durch die Schwierigkeit des sprachlichen Verständnisses der poetische Zauber genommen wird. Das metrische Lied wird in Prosa übersetzt, der Zauber des Rhythmus geht verloren, die Kühnheit des poetischen Ausdruckes schrumpft zu einer Plattheit in der Uebersetzung zusammen, eine Menge Eigenthümlichkeiten bleiben als unübersetzbar bei Seite liegen, und die griechischen Tragiker werden gar in ein schülerhaftes Latein übersetzt. Was mag ein Schüler wohl empfinden von der Schönheit eines Chores des Sophokles, wenn er dem kühnen Gedankenflug des Dichters in einer Sprache nachhinkt, von welcher er sich wohl einige Redensarten angeeignet hat, in deren Sprachgeist und Vocalschatz aber noch keinesweges so tief eingedrungen ist, daß er diese Sprache zum vollen, reinen Ausdruck seines Denkens und Empfindens machen könnte.

Welches ist nun die formelle Bildung, die vorzugsweise durch solche Uebungen erzielt wird? Verrenkte lateinische Perioden, Unklarheit im Ausdruck, Unsicherheit im Gebrauch der Vocabeln, eine gewisse Routine, mühsam Gelerntes mehr oder minder richtig anzuwenden! Auch darf hierbei nicht übersehn werden, daß es den meisten Humanisten an einem Studium der Aesthetik fehlt, da sie vielmehr aus dem Stegreif kritisiren und ihre ästhetischen Bemerkungen meist auf einige triviale Ausrufungen: Wie schön! Wie vortrefflich! Welcher Zauber der Darstellung u. s. w.! hinauslaufen. Der unleugbare Mangel an guten, lesbaren Uebersetzungen der alten Dichter beweist zur Gnüge, daß es keine Schularbeit ist, durch das Studium der Alten den reinen Schönheitssinn zu bilden. Endlich muß man in Rechnung bringen, daß die Alten nicht nur ein tiefes, vielseitiges Studium voraussetzen, sondern

auch öfter gelesen sein wollen, ehe man merkt, worin die Vollendung der Form ihrer Darstellung liegt. Der Gymnasiast nascht nur an einigen Klassikern, er liest nur Bruchstücke und kann daher den Gewinn nicht haben, welchen ein gründliches, lebenslanges Studium dem durchgebildeten, belesenen Philologen bringen kann.

Demnach kann die formelle Bildung nicht allein durch die Lectüre der Alten entwickelt werden, weil diese für den lernenden Schüler meist ein wüster Realismus allerlei Wissens ist, sondern sie muß auch in der Methode, besonders in dem Studium der Grammatik liegen. Was die Grammatik anlangt, so besteht diese, so weit die eingeführten Schulbücher eine Einsicht gönnen, oft nur in einem Chaos von allerlei Notizen, die durchschnittlich sehr unpädagogisch geordnet sind. Der Schüler muß diese Regeln seinem Gedächtniß einprägen, an Beispielen sich deren Anwendung geläufig machen, und erhält vielleicht zuletzt noch den Versuch einer rationellen Erklärung. Mit der Logik grammatischer Bildung liegt es noch sehr im Argen; denn im Schulz, Zumpt, Madvig, Matthiä, Rost u. A. findet sich nur eine mehr oder minder übersichtlich classificirte Masse grammatischen Stoffs, aber keine Durcharbeitung desselben nach pädagogischen und logischen Grundsätzen.

Der Formalismus der Humanisten ist in der That und Wahrheit nur ein Realismus, welchem im glücklichen Fall die Form der Allgemeinheit gegeben ist. Hält man hiergegen den Realismus, wie er namentlich durch die Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte repräsentirt wird, so zeigt sich bei näherer Betrachtung, daß derselbe sofort in Formalismus umschlägt, indem die Einzelheit und Besonderheit zur Allgemeinheit der Gattung erhoben wird. Formalismus und Realismus gehn fortwährend in einander über, sind also untrennbar mit einander verbunden. Ein rein realer Stoff kann nicht begriffen werden, denn von der Materie und deren Realität haben wir durchaus keine Kenntniß. Jeder reale Stoff wird für den Lernenden sofort ein concretes Gedankending, welches dem Menschengeiste Anlaß zu mancherlei geistiger Thätigkeit giebt. Wir müssen, indem wir ein Ding benennen, es sofort in einen Begriff übersetzen und haben es daher sogleich mit einem Begriff zu thun, den wir entweder aus sich entwickeln nach den Gesetzen unsres Denkens, oder dessen nähere Bestimmung wir erst anzugeben wagen, wenn wir das Ding und seine Eigenschaften länger beobachtet haben.

Es ergiebt sich aber weiter, daß wir die realen Dinge, um sie unserm Auffassungsvermögen näher zu bringen, in Gruppen und Klassen vertheilen je nach gewissen Merkmalen, welche einer Anzahl von ihnen eigenthümlich sind. Sofort bilden wir ein System, durch welches das Durcheinander der Dinge gelichtet und in übersehbare Ordnung gebracht wird. Diesem Systeme liegt irgend ein leitender Gedanke zu Grunde, so daß das System die Entfaltung dieses Grundgedankens ist. Wir erhalten demnach eine Reihe von Gedankenbestimmungen da, wo wir die realen Dinge zu begreifen versuchen. Die Methode strebt daher danach, daß die Denkgesetze zusammenfallen mit den Erscheinungs- und Eintheilungsgesetzen der Realien, so daß also in dieser Hinsicht die Naturgeschichte Burmeisters oder Schuberts im Reiche des Realismus Aehnliches leistet, wie die Grammatik auf dem Gebiet des Formalismus: eine Denkübung am realen Stoffe.

Die Sprache mit ihren Gesetzen des Vocalwechsels, der Verwandtschaft der Consonanten, der Silbenbildung ist ein eben so realer Stoff als die Botanik mit den Gesetzen ihrer Wurzel-, Blatt-, Blüthen- und Fruchtbildung. Die Sprache ist gegeben wie die Pflanzenwelt, ihre Gesetze sind eben so durchgreifend und übermächtig über die Willkür des Einzelnen; der Lernende hat nur die Aufgabe, die Gesetze als das Allgemeine in den besonderen Erscheinungen zu finden, dieselben nach bestimmten Grundsätzen, die er aufstellt oder gefunden zu haben meint, übersichtlich zu ordnen und sich über die verschiedenen Erscheinungen nach Maßgabe der gefundenen Gesetze Rechenschaft zu geben. Das sogenannte formell bildende Element ist Zuthat des Menschen, es wird nicht mit dem realen Stoffe gegeben, sondern bei dem einen nur leichter gefunden oder angewandt als bei dem andern. Die Schriften der Alten sind von Menschen abgefaßt und spiegeln die Individuen oder Völker ab mit ihren Vorzügen und Mängeln, sie sind verfaßt in einer bestimmten Zeit und für einen bestimmten Leserkreis; aber in dem unermeßlichen Realismus der Natur hat Gott sein urewiges, göttliches, vollkommenes Wesen aufgeschrieben, hat seine Güte, Weisheit und Allmacht offenbart in den lesbaren Schriftzügen der Gebirge, der Blumen- und Sternenwelt. Die Gesetze, die wir in der Natur finden, sind der Wille Gottes, sind der ungetrübte Ausfluß seines Wesens; diese Gesetze erkennen heißt das Wesen und Walten Gottes erkennen. Wie durchdrungen auch die

scheinbar rohste Materie vom Geiste ist, lehrt uns die Mathematik, welche für den Kristall, für die Bahn der Kometen die Formel berechnet und die Construction des Blattes auf ein mathematisches Gesetz zurückführt.

Schon hieraus dürfte ersichtlich sein, wie vorsichtig man sein muß, wenn man der Realschule deshalb, weil sie sich viel mit Realien beschäftigt, rohen, geistlosen Realismus vorwirft und ihren Lehrgegenständen die formell bildende Kraft abspricht. Es ist aber hierbei noch ein anderer Gesichtspunkt geltend zu machen. Jeder Stoff, dessen Inhaltes wir uns bemächtigen wollen, wird nur dadurch in unser Bewußtsein aufgenommen, daß wir ihn durch unser Denken auffassen und in eine Begriffs- oder Anschauungsform verwandeln. Wir üben an jedem Stoffe unsre geistige Kraft, und je reichhaltiger ein Stoff ist, um so reicher macht er unsre Erkenntniß, weil unser Geist auf verschiedenem Wege dem Stoffe beizukommen genöthigt ist. Es ist eine durchaus falsche Vorstellung, wenn man meint, von den realen Stoffen bilde jeder nur eine Seite oder Thätigkeit des Geistes; denn es kommt nur auf uns an, von wie viel Gesichtspunkten und Beziehungen aus wir einen gegebenen Gegenstand betrachten wollen. Der Stoff giebt uns nur Anlaß und Material zur Uebung in der Geistesbildung. Ich kann den Stein z. B. betrachten, um seine Schönheit, seine Brauchbarkeit, seine Entstehung, seine Form, seine Zusammensetzung, seine geologische Bedeutung u. s. w. zu erkennen; ich werde ihn also bald vorzugsweise empfindend, bald urtheilend, bald unterscheidend, bald combinirend betrachten, meinen Geist also nach verschiedenen Richtungen hin üben und ausbilden. Wenn die realen Unterrichtsgegenstände diesen Vortheil noch nicht ausgebeutet haben, so sind die Lehrgegenstände daran unschuldig, weil es seither noch an Männern gefehlt hat, welche die realen Lehrstoffe auf diese Weise bearbeiteten, und weil der naturwissenschaftliche Schulunterricht im Verhältniß zu den humanistischen sehr jung ist. Jedoch sind in den genannten Unterrichtsgegenständen so tüchtige Anfänge gemacht, daß wir in kurzer Zeit Erfreuliches und Gewaltiges erwarten dürfen. Ein geschickter Rechenlehrer vermag sehr viel zur formellen Bildung seiner Schüler beizutragen gleich dem Sprachlehrer, und oft weckt der Zeichenlehrer einen tieferen, richtigeren Schönheitssinn als der gelehrte Erklärer des Horaz oder Homer.

Verfolgen wir den Gegensatz von Formalismus und Realismus weiter, so ergiebt sich, daß er seinen Ursprung in der irrigen Vorstellung von Form und Inhalt hat, die uns wieder auf den Dualismus von Geist und Natur zurückführt; denn die gewöhnliche Ansicht der Theologen meint, der Geist fange da an, wo die Natur aufhöre. Eine solche Ansicht kann eben nur der aussprechen, welcher noch nie einen Blick in das Gedankenreich der Natur gethan hat, sondern es bequemer findet, sich durch jene Redensart mit dem Naturgeist abzufinden. Schon Hegel hat nachgewiesen, daß nur für das abstracte Denken der Gegensatz von Innerem und Aeußerem oder von Inhalt und Form existire, denn in der Wirklichkeit gehören beide so untrennbar zu einander, daß das eine sogleich mit dem andern erscheint. Jedes Ding existirt als ein besonderes Ding nur durch seine Form; wird diese verändert, so wird auch die Gestalt, wenn nicht auch das Wesen des Dinges verändert. Zwar vermag ich bei der Betrachtung eines Dinges Form und Inhalt getrennt zu beobachten, aber meine Erkenntniß wird dann eine einseitige, weil das Wesen eines Dinges bedingt wird durch die Art der Einheit von Form und Inhalt. Ein formloser Inhalt ist durchaus unfaßbar, wie ein Geist, der sich keinen Ausdruck seines Daseins zu geben weiß, als für uns nicht daseiend betrachtet werden muß. Ebenso wenig ist eine inhaltslose Form denkbar, weil die Form nur durch den Inhalt gegeben und bedingt wird. Wo kein Inhalt ist, wird keine Form möglich sein, weil ja der Inhalt erscheinen, also irgend eine Form annehmen muß.

Jeder Inhalt trägt in sich das Gesetz seiner Form; in der Natur finden wir dieses Gesetz überall, auch in dem Antlitz, in Blick, Geberde und Unterhaltung des Menschen. Dasselbe Gesetz kehrt wieder im Gebiet der menschlichen Schöpfungen; der Grieche denkt und dichtet griechisch, der Hindu indisch, der Germane germanisch. Diese Eigenthümlichkeit wird sich noch mehr ausprägen, wenn die Stämme und Landschaften eines Volkes besondre Eigenheiten haben, wie etwa des Joniers Lebensauffassung sich noch wesentlich unterschied von der eines Dorers, und wie der katholische Oberbaier in seinem innersten Gemüths- und Seelenleben ein andrer ist als der protestantische Sachse oder Thüringer. Der verschiedene geistige Inhalt der Menschen wird ihrem Erscheinen, ihrem Denken und Handeln eine bestimmte Form aufprägen, der zu

Folge der katholische Baier dem Hindu in mancher Beziehung näher steht als dem protestantischen Deutschen einer norddeutschen Universitäts= oder Handelsstadt.

Eine rein formelle Bildung müßte demnach eine inhaltslose sein, wenn sie möglich wäre ohne realen Inhalt, welchen die Humanisten denn allerdings auch in reicher Fülle besitzen. In der That möchte aber der Humanist absehn vom Inhalt des Alterthums und nur die äußere Form desselben studiren. Der Humanist behauptet, die Alten sind unsre unerreichbaren Muster, wir selbst erreichen nur Klassisches, insoweit wir die Alten glücklich nachzuahmen verstehen. Wenn der Humanist dies auch behauptet, so gesteht er doch stillschweigend zu, daß das Heidenthum, der Opferdienst und das Priesterthum der Alten eine sehr mangelhafte Vorstellung von Gott beweisen und die Grundlage einer irrigen Weltauffassung abgeben. Kein Humanist wird uns zumuthen, die Mythologie der Alten mit ihren unsauberen Göttergeschichten für etwas Vortreffliches und Nachahmenswerthes zu halten. Eben so wenig wird er uns das höchst beschränkte Königthum, die demokratische Republik Athens und Roms, die communistische Verfassung Spartas, den Despotismus römischer Consuln als Muster politischer Vollendung empfehlen, vielmehr entscheidet er sich für das germanische Königthum. Der Humanist läßt daher diesen Inhalt des Alterthums, Staat und Religion, bei Seite liegen; mit diesem Inhalt verwirft er aber den Kern aller Schriftwerke des Alterthums. Ja er muß noch weiter gehen; denn er muß die Sclaverei, die Gladiatorenkämpfe, das Familienleben der Alten, in welchem die Frau nur die vornehmste Sclavin im Hause war, die Knabenliebe, den politischen Einfluß der Buhlerinnen, kurz die gesellschaftlichen Verhältnisse des Alterthums gleichfalls verwerfen; er muß eingestehn, daß die Alten in Betreff der Wissenschaften nur Anfänge geschaffen haben, daß die christliche Philosophie hoch über dem Idealismus eines Plato und über der Moral eines Epikur, Zeno u. s. w. steht. Unsre Geschichtskenntniß ist eine gründlichere, vielseitigere und kritische, unsre Geographie und Naturkenntniß viel umfassender, unser Recht, unsre Medicin beruhen auf einer tieferen Kenntniß der Natur und des Menschen. Hierfür können die Alten also auch nicht Muster sein. Es bleibt also nur die Kunst übrig, deren Inhalt aber gleichfalls so gestaltet ist, daß wir ihn in unser Bewußtsein nur als geschichtliche Ueberlie=

ferung aufnehmen können. Wir dürfen nicht mit Horaz sagen: Genieße den Tag, denn du weißt nicht, ob du morgen noch lebst! Wir dürfen unsre Fürsten nicht wie Götter verehren und ihnen Tempel errichten; unsre Liebe ist eine sittlichere, sie ist Gemüthssache; wir glauben nicht an die homerischen Götter und finden es unedel, wenn die Helden sich mit großen Steinen Schädel und Brust zerschmettern, wenn bei ihnen Frauenliebe nur sinnlichen Genuß bedeutet. Die Schicksalsidee der alten Tragödie ist unserm Bewußtsein durchaus fremd, weil wir nicht an ein blindes, vernichtendes Schicksal glauben, sondern an einen allliebenden, gütigen Gott.

Wohin wir unsre Blicke wenden, überall wird uns der Humanist sagen müssen, daß wir den religiösen, politischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalt des Alterthums nicht nachahmen dürfen, ohne unsern Strafgesetzen anheimzufallen. Der Humanist verehrt also blos die Form der Darstellung, abgelöst von ihrem Inhalte, d. h. die inhaltslose Form, die leere Abstraction. Er studirt den Periodenbau der Alten, dessen Silbenfall, die Composition der Schriftwerke, er nimmt auch einige Aussprüche auf, aber er darf keine republikanischen und heidnischen Gedanken aussprechen, er darf nicht auf die Könige zürnen, nicht mit Tacitus gegen die Tyrannen donnern, er muß dem Königthum vielmehr Lobreden halten und damit seinen Alten ins Gesicht schlagen. Der Humanist darf lateinische und griechische Wörter gebrauchen, aber er darf nicht römisch oder griechisch denken und empfinden. Der Humanist beschäftigt sich daher nur mit der Sprache, mit den Ausschmückungen der Rede, den Redefiguren, der Anordnung der Gedanken, nicht aber mit den Gedanken selbst. Seine Bildung läuft darauf hinaus, daß er sich ein gewisses Maaß sogenannter Phraseologie aneigne und geschickt anzuwenden wisse, seine Thätigkeit beschränkt sich vorzugsweise auf grammatische Stoffe, auf Vergleichung der Lesarten u. s. w., sehr selten wird er auf den Inhalt eingehn. Es ist ja allbekannt, daß die Doctordisputationen und ähnliche gelehrte Paukereien das inhaltloseste Gerede sind, welches es geben kann, und daß es Niemand wagen dürfte, das deutsch zu sagen, was er lateinisch gesagt hat.

Es liegt auf der Hand, daß eine Bildung einseitig sein muß, welche sich Jahre lang mit einer Sprache beschäftigt, ohne ernstlich auf deren Inhalt einzugehen, die das als vortrefflich rühmt,

was sie nicht nachahmen darf. Eine solche Bildung kann sogar schädlich werden, weil sie die Jugend veranlaßt, sich mit dem rein Aeußerlichen zu befriedigen und sich auf ein Wissen etwas einzubilden, welches ein inhaltsloses Wissen von der Form ist. Die Humanisten begehen den großen Fehler, daß sie das Mittel, die Sprachkenntniß, für den Zweck halten, während es ihre Aufgabe sein sollte, das Alterthum historisch kennen und würdigen zu lernen als Anfang der Kultur Europas und deshalb als deren ewigjunges Eigenthum. Man kann das Alterthum sehr hoch schätzen, ohne es blind zu verehren als Muster jeglicher Bildung.

Der Humanismus bildet dem Staate junge Leute vor, die sehr oft gelehrt, aber selten praktisch werden, weil es ihnen schwer wird, sich in gegebenen Verhältnissen zurecht zu finden, da ihnen hierzu die nöthigen realen Kenntnisse fehlen. In Folge hiervon ist die Bureaukratie so oft in Irrthum gerathen und hat im Volke das Vorurtheil geweckt, die Herrn hinter den grünen Tischen fangen alles verkehrt an und beurtheilen alles nach vorgefaßten theoretischen Meinungen. Eine Bildung, die sich nicht kümmert um die realen Interessen der Menschen, um ihre verschiedenen Existenzen; eine Bildung, welcher der Zustand des Volks und die realen Dinge um sie her lauter unbekannte Wesen sind: eine solche Bildung kann keine humanistische, keine allgemein-menschliche genannt werden. Wie kann man das Menschliche aus sich heraus entwickeln, wenn man es nicht kennt, wenn man die Beziehungen des Menschen zur Natur und zur Gesellschaft nicht kennt, wenn man das christlich Germanische in ihm bilden will durch republikanisch-heidnische Sprachstoffe! Ist es nicht Pflicht für den Humanisten, daß er, sobald er in den Staatsdienst tritt, oder sobald er die Feder ergreift, den Staub des Alterthums von den Füßen schüttelt, daß er seine Bildung verleugnet, um nicht als Hochverräther oder Religionsspötter peinlich angeklagt zu werden! Die Humanisten haben diese Widersprüche noch nicht beherzigt, denn die Zahl der Reformatoren, die sich um Köchly schaarten, ist noch sehr klein; aber der praktische Bürger hat sie längst erkannt und deshalb Realschulen gründen helfen.

Liegt in der formellen Bildung die Nothwendigkeit des Widerspruches mit sich selbst, so ist der Realismus nur der Gefahr ausgesetzt, zu einem geistlosen massenhaften, rein äußerlichen Wissen auszuarten, wenn er sich begnügt, eine Menge Gegenstände

dem Gedächtniß einzuprägen und darin aufzuspeichern, ohne sie zu verarbeiten. Diese Gefahr wird in der Regel durch die Methode des Unterrichtens beseitigt, weil der Lehrstoff durch dieselbe der Fassungsgabe des Schülers angepaßt wird. Bei einigermaßen richtigem Takt wird aber der reale Stoff um so bildender sein, weil er den Lernenden nicht nur mit den nöthigen Kenntnissen ausstattet, sondern auch durch seine Form so viel Anlaß zu mannichfaltigen Uebungen des Anschauens, Vorstellens, Denkens und Empfindens giebt, daß eine vielseitige Bildung, praktischer Blick, Sicherheit und Umsicht im Beobachten so wie Schärfe des Urtheils das Ergebniß einer realistisch-humanistischen Bildung sein werden.

Da jedes Ding, jeder Gedanke, jede geistige Erscheinung, wie bereits gesagt ist, seine bestimmte Form des Daseins hat, so wird diejenige Bildung die reichere sein, welcher eine größere Mannichfaltigkeit geistiger Lebensformen zur Betrachtung vorgelegt werden. Wenn die antike Bildung an sich auch von hohem Werthe ist, so wird die moderne Bildung doch bei weitem reicher und inhaltsvoller, weil das Christenthum und der moderne Industriestaat reicher an geistigen Elementen ist. Die Realschule kann dem Alterthum zwar nur geringe Aufmerksamkeit widmen, aber ihr historischer Unterricht, welcher sich vorzugsweise der Kulturgeschichte zuwenden muß, wird hinreichen, um die politischen, religiösen und künstlerischen Lebenselemente des Alterthums dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Das Wesen des alten Epos, des Drama und der Geschichtsschreibung lassen sich den Realschülern um so mehr veranschaulichen, als die meisten von ihnen den Homer und auch wohl ein Drama in der Uebersetzung gelesen haben. Die Beschäftigung mit der deutschen, französischen und englischen Literatur so wie mit der neuen Geschichte haben die großen Lebensformen des Mittelalters: Pabstthum, Ritterthum, Bürgerthum, Lehnsstaat und Landstände, Baukunst und Malerei, in ihren Umrissen darzustellen. Die Aufmerksamkeit, welche dem Handel und der Industrie der Neuzeit geschenkt wird, läßt die Schüler einen Blick thun in den innern Zusammenhang der modernen Gesellschaft, in die Gesetze ihrer Bewegung, sie wirft Streiflichter auf die staatswirthschaftlichen Grundsätze, so wie auf den Kulturzustand, welcher sich als Gesammtergebniß der jedesmaligen Verhältnisse zu neuen Formen der Bildung entwickelt.

Durch die Auffassung dieser verschiedenen Genrebilder, welche der Unterricht entwirft, empfängt der Schüler nicht nur einen Reichthum von Anschauungen, sondern auch Interesse für das praktische Leben und Einsicht in den Zusammenhang der öffentlichen Verhältnisse. Der Schüler wird in seiner nächsten Vergangenheit und Gegenwart orientirt, er kennt die großen Fragen der Zeit und die Versuche zu ihrer Lösung. Seine formelle Bildung ist keine inhaltsleere, sondern zugleich eine reale.

Es giebt aber außerhalb des Menschenlebens einen unendlichen Kreis von Anschauungs- und Denkformen; dies ist die Natur mit ihren manichfachen Gebilden, dies ist das Erd- und Weltallsleben. Die Lebensgesetze der Elemente, die Weltmächte des Chemismus, Magnetismus, Galvanismus, die Entwickelung der Lebensformen aus der Kugelgestalt zum vielgliedrigen Thiere, die Umwandlung des Steinlebens zum thierischen Pflanzenleben, welches sich vom Polyp bis zum Menschen vergeistigt, die physikalischen Gesetze des Erdlebens, Klima, Temperatur, die davon abhängige Pflanzen- und Thierwelt u. s. w. sind ein unendlicher Stoff, um Anschauung, Gemüth und Gedanken des Schülers zu bilden. Dies ist ein realer Stoff, welcher, um bewältigt zu werden, sofort zu formeller Darstellung, zu Gruppirung und Systematisirung drängt.

Von diesem Standpunkte aus betrachtet, erscheint das Menschenleben in einer neuen Gestalt, da man es sich entwickeln, umgestalten, schaffen und leiden sieht unter den waltenden Erdmächten. Wer den Menschen erkennen will, muß auch den Boden kennen, auf welchem er sich bewegt, von dem er sich nährt, der ihm den Stoff zu seiner geistigen Bildung reicht. So lange der Humanismus diesen Stoff kennen zu lernen verschmäht, wird seine allgemein menschliche Bildung nur eine Abstraction, denn er will etwas bilden, dessen innerstes Wesen und inniger Zusammenhang mit der umgebenden Natur ihm durchaus unbekannt sind. Die Bearbeitung des Ackers, der Flachsbau, die Schifffahrt haben zur Bildung der Menschheit mindestens eben so viel, wenn nicht mehr, beigetragen als das Alterthum zu den Fortschritten in der Kultur und Gesittigung. Man nehme uns die Kartoffel, die Wolle und Baumwolle — und wir versinken in Barbarei und Elend; man versetze uns in eine baum- und steinlose Ebene — man streicht damit die Städte und die in ihnen gepflegte Bildung aus unserm

Geschichtsleben heraus; man zerstöre unsre Kunststraßen, und wir sinken Jahrhunderte weit zurück in unsrer Bildung, weil der persönliche und literarische Verkehr dadurch gehemmt wird.

Die Realschule hat darin einen gewaltigen Schritt vorwärts gethan, daß sie die realen Stoffe der Gegenwart, der Geschichte so wie der Natur als Bildungsmittel der Jugend benutzt, um dadurch eine wahre humanistische Durchbildung zu erzeugen. Unser modernes Kulturleben ist keineswegs so inhaltsarm oder so verworren, daß es nicht hinreichendes Material enthielte, die Jugend für ihre Gegenwart zu erziehen. Die Realschulen verstehen das Alterthum gewiß besser, wenn sie dessen Vorzüge nicht durch sclavische Nachahmung sich aneignen wollen, sondern dadurch, daß sie den Alten die Methode der Bildung ablernen. Die Griechen erzogen ihre Jugend durch nationale Bildungsmittel, man las mit ihr nicht indische Epen, sondern den Homer, studirte nicht egyptische Alterthümer, sondern griechische Geschichte. Wohlan, so wollen wir mit unsrer Jugend auf dieselbe Weise verfahren!

Die Jugend, sagen dir Humanisten, soll nur „Lernfähigkeit" lernen. Gut; aber um diese zu lernen, muß sie etwas lernen; es ist damit noch nicht bewiesen, daß sie diese Lernfähigkeit blos an den Alten zu lernen vermöge. Wenn jene weiter behaupten, „das Gymnasium fragt nicht nach dem unmittelbaren Nutzen für das bürgerliche Leben, sondern lediglich nach der Fähigkeit und Brauchbarkeit des Unterrichtsstoffes für die allseitige Ausbildung des Geistes und Charakters", so begehen sie einen Verstoß gegen diesen Grundsatz, wenn sie die moderne Literatur und Naturwissenschaft von dieser „Allseitigkeit" ausschließen, indem sie meinen, der einzelne Lehrstoff bilde allseitig, da dies vielmehr durch die Lehrmethode geschieht. An einer andern Stelle wird freilich zugestanden, daß „Formales und Reales unzertrennlich verbunden sind," aber die Aussöhnung beider wird einseitig nur „in der Literatur" gesucht, aus welchem „Quell die Jugend selbst unmittelbar schöpfen" soll, weil sie nur „durch eine fremde Sprache begrifflich denken lerne." Unbegreiflich ist es, weshalb unter den fremden Sprachen ausschließlich nur die griechische und lateinische begrifflich denken lehren. Dieselbe Einseitigkeit spricht sich in einem andern Satze aus, worin es heißt: „Verfassungsgeschichte, Literatur- und Kunstgeschichte der wichtigsten Völker erfordern gegenwärtig eine eingehende Behandlung. Der Schüler soll Geschichte aus Quellen stu-

diren." Während die Humanisten die Realien beschränken wollen, fordern sie sogar Quellenstudien zur Geschichte! Ja auch die Geographie soll „Anregung zu eignen Studien" geben.

Die Humanisten stehn mit den angeführten Stellen auf dem Boden des Realismus und der Realschulen, so daß ihr Widerspruch gegen dieselben nur noch deshalb fortdauert, weil diese mit dem Realismus Ernst machen, daher statt der alten Sprachen die neuen studiren und neben dem Alterthum vorzugsweise die neue Zeit kennen lernen wollen. Man könnte den Realschulen vorwerfen, daß ihr Stoff zu umfassend und es daher vorzuziehn sei, im engen Kreise die jugendliche Kraft zu üben. Hiergegen werden die Realschulen aber sagen, daß sie nicht den vorliegenden Stoff in seiner ganzen Ausdehnung in ihren Unterricht aufnehmen, sondern nur in einer angemessenen Auswahl, daß sie aber durch diese Auswahl den Vortheil haben, mit der formellen Bildung ein Maaß positiver Kenntnisse gegeben zu haben, welches sich im bürgerlichen Leben nützlich erweist.

Was endlich den Vorwurf der Vielwisserei anlangt, so möchte sich auf den Gymnasien eben so viel oberflächliches Wissen finden als auf der Realschule, denn der Gymnasiast liest von seinen Klassikern nur einige Bruchstücke und kann eben so wenig in die Tiefen der Philologie eindringen als der Realschüler in die Schatzkammer der Naturwissenschaft. Beide lernen ja nur Anfänge, und wenn der Unterricht systematisch ist, wenn die Lehrer die einzelnen Lehrgegenstände in das richtige Verhältniß zu bringen wissen, so wird sich eine Gesammtbildung erzeugen, die fern ist von jeder Vielwisserei, sondern nur zu weiteren Studien befähigt.

IV. Der Humanismus und die Naturwissenschaft.

Die Naturwissenschaft hat das Unglück gehabt, lange Zeit verachtet zu werden, weil sie nicht gekannt wurde. Im Allgemeinen galt sie für ein geistloses Wissen von Einzelheiten und Thatsachen, denen eine weitere Bedeutung für das besondere geistige Leben durchaus fremd sei. Und doch ist es eigentlich die Naturkenntniß gewesen, welche die Epochen des Fortschritts bedingen half. Nicht Luther hat die katholische Kirche im tiefsten Grunde erschüttert, sondern Kopernikus, Galilei u. A., das Studium der Natur ist die Mutter der Religionen und Philosophien der ältesten Kulturvölker gewesen; die Wahrheit der Natur zu erreichen, gilt heute noch für die Aufgabe jedes echten Künstlers. Die Natur, als der materielle Boden unsres Daseins, bedingt insofern unsre geistige Existenz, als wir durch eine tiefere Naturforschung unser eignes Wesen, seine Kräfte und seine Abhängigkeit vom Erdganzen erkennen, wie dies Schubert in seiner allgemeinen Naturgeschichte klar ausspricht: „Jenes Unvergängliche, das in mir denkt und sinnet, denkt und sinnet auch in der ganzen mich umgebenden Sichtbarkeit; denn ich begegne, wohin ich sehe, meinem eignen Wesen nahe befreundet, einem ewigen Gesetz des Denkens, einer Sorge, welche das Einzelne und Verlassene bedenkt: und wie mein Wille das ganze Gebäu der Glieder belebt und bewegt, so bewegt und belebt ein allumfassender, verwandter Wille das ganze Gebäu der Natur und seine einzelnen Lebendigen. So lernet mein Wesen, wenn es mit offnen Augen die Welt um sich her betrachtet, in ihr sein eignes, verborgenes Innere mehr und mehr verstehn, und die ganze Natur wird ein belehrendes, erinnerndes, liebendes Wort an den Menschen. Die Geschichte der Natur hat nicht blos mit einzelnen, endlichen, bald vergänglichen

Wesen zu thun, sondern mit einem unvergänglichen, allvereinenden und beseelenden Grunde der ganzen Sichtbarkeit. Sie lehrt eine Liebe, die in Allem liebt, eine allgemeine Seele, welche Alles, auch das Entfernteste und Getrennteste in lebendige Wechselbeziehung setzt, welche der ganzen Sichtbarkeit einerlei Gesetz des Lebens giebt."

Noch entschiedener vertheidigt die Naturwissenschaft Perty in seiner allgemeinen Naturgeschichte: „Man kann die Menschheit gewissermaßen als eine Fortsetzung der Natur betrachten, welche an der Grenze der sinnlichen und übersinnlichen Welt steht, und in der sich beide berühren. Die eigentliche Bedeutung des Menschen, die großen Bewegungen der Menschheit und ihr Entwickelungsgang werden von dem viel besser begriffen werden, der das Leben und das Wesen der Natur kennt. Hierdurch wird die Naturgeschichte eine Vorschule zur Menschenkunde im höchsten Sinne und ist daher ein würdiger Gegenstand für Jeden, der zur Kenntniß der Welt und seiner selbst kommen und zum höheren Menschen reifen will. Die allgemeine Naturwissenschaft ist daher nicht mehr bloße Realwissenschaft, sondern auch Humanitätswissenschaft. Indem es eine ihrer Hauptaufgaben ist, das Bewegende, das Wesen, den Geist der Natur zu erkennen, welcher allen sinnlichen Erscheinungen zu Grunde liegt, durch die sinnliche Erfahrung aber nicht erkannt werden kann, muß sie außer den sinnlichen auch die geistigen Kräfte des Lernenden in Anspruch nehmen."

So lebhaft die Humanisten auch versichern mögen, das Studium der Natur führe vom wahren Wege der Bildung ab, denn das Alterthum müsse der Mittelpunkt, die belebende Seele aller und jeder echten Menschenbildung bleiben, so ist es doch Thatsache, daß sie kaum ein klassisches Werk humanistischer Studien werden nennen können, welches einen Einfluß über den engen Kreis der Studiengenossen hinaus gewonnen hat. Ganz anders ist es mit den Naturwissenschaften; fast wöchentlich erscheinen Werke, welche darauf berechnet sind, die Naturkenntniß zu verallgemeinern und in die Hand des Bürgers und Landmanns zu gelangen. Welches humanistische Werk hat so weitgreifend gewirkt auf die Richtung des Bildungsinteresses wie Humboldts Kosmos, Burmeisters Geschichte der Schöpfung, Oersted's Geist in der Natur, Klenckes Naturbilder aus dem Leben der Menschheit, Vogt's physiologische und Lie-

big's chemische Briefe, Schleiden's Pflanze und ihr Leben u. s. w.?

Statt weiterer Empfehlungen der Naturwissenschaft diene Humboldts Wort:

„Gleichmäßige Würdigung aller Theile des Naturstudiums ist aber vorzüglich ein Bedürfniß der gegenwärtigen Zeit, wo der materielle Reichthum und der wachsende Wohlstand der Nationen in einer sorgfältigern Benutzung von Naturproducten und Naturkräften gegründet ist. Der oberflächlichste Blick auf den Zustand des heutigen Europas lehrt, daß bei ungleichem Wettkampfe oder dauernder Zögerung nothwendig partielle Verminderung und endlich Vernichtung des Nationalreichthums eintreten müsse; denn in dem Lebensgeschick der Staaten ist es, wie in der Natur, für die, nach dem sinnvollen Ausspruche Göthes, es im Bewegen und Werden kein Bleiben giebt, und die ihren Fluch gehängt hat an das Stillestehn. Nur ernste Belebung chemischer, mathematischer und naturhistorischer Studien wird einem von dieser Seite einbrechenden Uebel entgegnen. Der Mensch kann auf die Natur nicht einwirken, sich keine ihrer Kräfte aneignen, wenn er nicht die Naturgesetze, nach Maaß- und Zahlenverhältnissen, kennt. Auch hier liegt die Macht in der volksthümlichen Intelligenz. Sie steigt und sinkt mit dieser. Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit; sie sind Theile des Nationalreichthums, oft ein Ersatz für die Güter, welche die Natur in allzu kärglichem Maaße ausgetheilt hat. Diejenigen Völker, welche in der allgemeinen industriellen Thätigkeit, in Anwendung der Mechanik und technischen Chemie, in sorgfältiger Auswahl und Bearbeitung natürlicher Stoffe zurückstehn, bei denen die Achtung einer solchen Thätigkeit nicht alle Klassen durchdringt, werden unausbleiblich von ihrem Wohlstande herabsinken. Sie werden es um so mehr, wenn benachbarte Staaten, in denen Wissenschaft und industrielle Künste in regem Wechselverkehr mit einander stehn, wie in erneuter Jugendkraft vorwärts schreiten.

„Die Vorliebe für Belebung des Gewerbfleißes und für die Theile des Naturwissens, welche unmittelbar darauf einwirken, kann weder den Forschungen im Gebiete der Philosophie, der Alterthumskunde und der Geschichte nachtheilig werden, noch den allbelebenden Hauch der Phantasie den edlen Werken bildender Künste entziehen. Kein Bestreben des Geistes kann dem andern

verderblich sein; jedes bietet dem Staate eigene, verschiedenartige Früchte dar.

„Wie in jenen höheren Kreisen der Ideen und Gefühle, in dem Studium der Geschichte, der Philosophie und Wohlredenheit, so ist auch in allen Theilen des Naturwissens der erste und erfahrenste Zweck geistiger Thätigkeit ein innerer, nämlich das Auffinden von Naturgesetzen, die Ergründung ordnungsmäßiger Gliederung in den Gebilden, die Einsicht in den nothwendigen Zusammenhang aller Veränderungen im Weltall. Was von diesem Wissen in das industrielle Leben der Völker überströmt und den Gewerbfleiß erhöht, entspringt aus der glücklichen Verkettung menschlicher Dinge, nach der das Wahre, Erhabene und Schöne mit dem Nützlichen, wie absichtslos, in ewige Wechselwirkung treten. Vervollkommnung des Landbaus durch freie Hände und in Grundstücken von minderem Umfang, Aufblühen der Manufacturen, von einengendem Zunftzwange befreit, Vervielfältigung der Handelsverhältnisse und ungehindertes Fortschreiten in der geistigen Kultur der Menschheit, wie in den bürgerlichen Einrichtungen, stehen in gegenseitigem, dauernd wirksamem Verkehr mit einander."

Da ich selbst nicht Sachkenner bin, und da der naturwissenschaftliche Unterricht einen Lebenspunkt der Realschule so wie einen wesentlichen Unterschied vom Gymnasium bildet, so wird es nicht am unrechten Orte sein, wenn wir auch noch die Stimme eines andern Heroen der Naturwissenschaft, des Dänen Oersted, vernehmen, welcher seine Ansicht über die bildende Wirkung der Anwendung der Naturwissenschaft so wie deren Verhältniß zur allgemeinen Bildung dahin ausspricht: „Nichts kann seelenstärkender sein als die große Wahrheit, daß die Natur sich nach ewigen Gesetzen richtet, und daß diese Gesetze ganz beschaffen sind wie die Vorschriften einer unendlich vollkommenen Vernunft, so daß der Freund der Natur in einer beständigen Vernunftbeschauung der in dem Weltall gegenwärtigen Gottheit lebt.

„Eine wahre Geisteserfrischung liegt auch in dem unaufhörlichen Fortschritt der Naturlehre durch die mannichfaltigsten Entdeckungen; sie gewährt dem Freunde der Wahrheit in jedem Jahre neue Freuden und verstattet dem Irrthum nicht, alt zu werden. Eine besonders wichtige Eigenthümlichkeit der Bildung, welche die experimentale Naturwissenschaft giebt, ist die, daß sie zum Handeln führt. Viele Beamte würden weit geschickter zu den ihnen

anvertrauten Aemtern sein, wenn sie jene Art von Bildung hätten. Es ist klar, daß Sprache, Gesetzkunde und Comptoirübung dem Beamten, der einen näheren oder unmittelbaren Einfluß auf Gewerbebetrieb hat, nicht alle die Vorbereitung giebt, welche er braucht. Die Männer, welche eine anwendbare Kenntniß der Naturlehre erworben haben, werden Geschmack davon auch in ihrem Umkreise verbreiten und dadurch Veranlassung geben, daß die Natur des eignen Landes näher untersucht und dessen Erzeugnisse besser benutzt werden und fremde Entdeckungen rascher in Umlauf kommen.

„Die Bildung, welche man bisher als die alleinige betrachtete, mußte dem größten Theile der arbeitenden Klasse stets fremd bleiben. Die Naturwissenschaft ist dem Gewerbetreibenden mehr zugänglich; durch ihre körperliche Seite ist sie ihm, wenn ich so sagen darf, handgreiflich, durch ihren geistigen Inhalt, wovon ein wesentlicher Theil keine außerordentlichen Vorbereitungen bedarf, um verstanden zu werden, erhebt sie ihn und giebt ihm eine höhere Bildung. Ein gewisser Grad der gewöhnlichen Bildung führt Menschen der arbeitenden Klasse leicht ab von ihrem Lebenszwecke, erfüllt sie mit Ueberdruß und Geringschätzung ihrer täglichen Verrichtungen, versucht sie, sich mit Wissenschaften zu beschäftigen, die sie weder verstehen noch gebrauchen können, ja verleitet sie wohl gar, an religiösen und politischen Parteien Theil zu nehmen, worin sie aus nützlichen in unnütze, ja schädliche Mitglieder des Gemeinwesens verwandelt werden. Die Naturwissenschaft führt den Gewerbetreibenden zu seiner Arbeit. Hat er höhere Fähigkeiten und den nimmer ruhenden Thätigkeitsgeist, der diese zu begleiten pflegt, so sieht er dicht um sich ein weites Feld, wo sein Geist sich tummeln und wo er Reichthum und Ehre finden kann. Soll die Wissenschaft einen großen und umfassenden Einfluß auf Kunstfleiß und Gewerbebetrieb ausüben, so muß der, welcher ihn betreibt, zu einiger wissenschaftlichen Einsicht selbst gebracht werden. Hierdurch wird er in den Stand gesetzt, die Gründe für das einzusehn, was er vornimmt, und kann deshalb Vieles leisten, was ihm vordem unmöglich war. Die größere Entwickelung, welche sein Verstand gewonnen hat, indem er sich wissenschaftliche Kenntnisse erwarb, macht, daß er mit mehr Verstand arbeitet. Eine natürliche Folge davon ist, daß er seine Arbeit mit Liebe und Freude macht, daß er sich selbst veredelt und würdig fühlt, den denkenden und aufgeklärten Männern des Landes zugezählt zu wer-

den. Dieses Nachdenken und dieses edle Vertrauen werden sich herrlich mit dem Erfindungsgeiste verknüpfen, welchen die Naturwissenschaft so kräftig weckt; und dieser Geist ist es, welcher Verbesserungen in jeder Art von Kunstfleiß und Gewerbebetrieb hervorbringt."

Diese Worte des wackeren Dänen sind die beste Schutz- und Empfehlungsrede der Realschulen, welche sich die Förderung des Gewerbebetriebs zum Ziel gesetzt haben. Engherzig sehen dagegen die Urtheile des Humanisten aus, welcher meint, „die Naturwissenschaften sind in Preußen als berechtigtes Element der Humanitätsbildung anerkannt. Denn der Mensch bildet sich in dem Grade, als er die Natur überwindet;" aber sogleich fortfährt: „Die Gymnasien geben nur Anregung, die zu eignen Weiterstudien treiben." Wie es mit dieser Anregung steht, ist bekannt, wenn der Verf. auch nicht in demselben Athemzuge hinzugefügt hätte: „Die Lehrer in diesem Fach sind oft noch unter aller Erwartung. Wir trauen Tertianern der Gymnasien und Realschulen nicht die Reife zu für Chemie und Physik. Mit der Chemie ist es problematisch, ob sie in ihrer wissenschaftlichen Form auf die Schule gehört, und der Realschüler wird von ihr recht viel gehört, aber gründlich wenig von ihr verstanden und verdaut haben." Mit solchen Aussprüchen, welche die Lehrer der Naturwissenschaft der Unwissenheit oder des Ungeschickes anzuklagen, ist nichts bewiesen als des Anklägers Unwissenheit und Inhumanität.

Was die pädagogische Brauchbarkeit der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer anlangt, so können hier nur Sachkenner entscheiden. Kützing versichert aber, „die Chemie eignet sich ganz besonders zum Schulunterricht," und fügt hinzu: „es ist dies grade eine Vortrefflichkeit der Natur, daß sie für jede Stufe geistiger Entwickelung etwas bietet." Mulder rühmt den Naturwissenschaften nach: „sie sind Führerin zur Erkenntniß der Wahrheit, untrügliches Mittel zur Entwickelung des Verstandes, eine Quelle höheren, geistigen Genusses, Grundlage zur Erzeugung herrlicher Gebilde durch den menschlichen Verstand und der Weg zum Uebersinnlichen." Mitscherlich will nicht, daß man vor dem 16. Jahre Chemie treibe (und so alt ist der Secundaner einer Realschule, wenn nicht älter). Ihm stimmen bei Ratzeburg, Liebig, Phöbus und Mager, welcher nicht mit Unrecht sagt, als „formales Bildungsmittel geht die Chemie mit der Mathe-

matik Hand in Hand, als reales übertrifft sie alle andern." Scheibert behauptet sogar: „Ohne Kenntniß der Chemie ist kein Begreifen weder der todten noch der lebendigen Natur denkbar, die an der Chemie gewonnene Kraft vollendet erst im eigentlichen Sinne den Bildungsweg." Eben so gewichtige Pädagogen sprechen sich für den Schulunterricht in der Physik aus, z. B. verlangt Langbein: „der mathematisch-physikalische Unterricht soll praktisch zeigen, daß die Vernunft im Menschen und in der Natur wesentlich eins sind," und Liebig erwartet von der Experimentalphysik, daß „sie alle Wahrheiten durch die Sprache der Erscheinungen ausdrücken soll." Chemie fängt wohl keine Realschule in Tertia an, wie Dr. H. behauptet, daß aber die Physik in Tertia „zweckmäßig" begonnen werden kann, dafür haben sich Heussi, Tellkampf, Lüben u. A. ausgesprochen, die Jahre lang in jener Wissenschaft unterrichteten.

Wir wollen unsern Blick nun nach einer andern Seite hinüber wenden, nach den sogenannten ethischen Unterrichtsfächern, welche man den mathematisch-naturwissenschaftlichen entgegen zu setzen pflegt. Man meint, jene ethischen Lehrgegenstände, namentlich die Sprachen, wirken ausschließlich oder ganz besonders sittlich und sprachlich bildend. Dies kann schon deshalb nicht der Fall sein, weil Sittlichkeit ein Thun, ein bestimmtes Verhalten der Gesinnung ist, das sich durch die Schulordnung wohl erzielen läßt, nicht aber durch einen besondern Lehrgegenstand. Die Sittlichkeit des Schülers wird gebildet durch die Ganzheit der Schule als eines in sich geschlossenen Organismus. Eben so wenig wirkt der grammatische und Leseunterricht allein sprachbildend, denn nur dadurch gewinnt man Sprachgewandtheit und Tüchtigkeit, daß man die Sprache zu mannichfacher Darstellung benutzt. Welcher Stoff ist aber mannichfacher als der, welchen die Natur bietet! Welcher verlangt eine treuere Darstellung, eine richtigere Anschauung, welcher schließt alle phantastische Schwärmerei so entschieden von sich aus und bereichert dennoch Gemüth und Gefühl in solchem Maaße wie die Beschäftigung mit der Natur! Es dürfte nur einigen Humanisten noch unglaublich erscheinen, daß ethische Bildung nicht Wirkung des Lehrstoffs, sondern Folge der Lehrmethode, also Zuthat des Lehrers ist, welcher den Stoff zu Betrachtungen und ethischen Excursionen benutzt. Um einzusehn, daß weder Sprachunterricht, noch das Lesen eines Dichters an sich

ethisch bildend wirken können, dürfen wir uns einen solchen Unterricht nur vergegenwärtigen. Zuerst werden Vocabeln abgefragt, etymologische Formen erläutert, syntaktische Regeln ins Gedächtniß zurückgerufen, alsdann die Redefiguren ins Klare gebracht, Parallelstellen angeführt, endlich der Gedankengang zergliedert und die Pointe des Ganzen gesucht. Man arbeitet daher in grammatischen Formen und Begriffen herum, nicht aber bildet man sittliche Empfindung. So geht es mit dem Prosaiker; hören wir nun auch der Lectüre eines Dichters zu und nehmen dabei an, Schüler und Lehrer sind in der Dienstagsstunde von 10—11 wirklich in der Stimmung, sich an echter Poesie zu erquicken, was gewiß selten sein mag. Zuerst wird das Versmaaß zergliedert, die deutsche Uebersetzung des Schülers corrigirt, dann ein Schutthaufen von Bemerkungen allerlei Inhalts zwischen die einzelnen Worte und Zeilen geworfen. Dazwischen werden schlechte und gute Antworten notirt wegen der künftigen Censur, werden Unfleißige ausgescholten, Fleißige gelobt, halbwahre Antworten corrigirt. Noch immer wird die poetische Stimmung des Schülers gesteigert, er schlürft tropfenweise den Nektar des Gedichts, bereits geht ihm der Sinn für die Schönheit des Dichters auf, die Ideale treten in ihrer Verklärung vor seine Seele, da schlägt am Thurm die Uhr, der Lehrer wirft das Buch zu, und der Schüler beschäftigt sich nach einer tumultuarischen Zwischenstunde von 11—12 mit Kegelschnitten und algebraischen Formeln, um zwei Tage nachher mit der Erklärung der Ode da fortzufahren, wo er heute stehn blieb. Wenn eine Ode des Horaz zündet im Schülerherzen, so ist dies dem Geschick des Lehrers, seinem poetischen Blick, seiner begeisternden Darstellung zuzuschreiben, oder dem Talent des Schülers. Sollen bei den Naturwissenschaften nicht auch Begeistrung, Wahrheitsliebe, Schönheitssinn, Menschenliebe, edler Lebensgenuß, Gottesfurcht, Strebsamkeit u. s. w. geweckt werden im Gemüth des Schülers?

Wenn man den Sprachstudien, namentlich der Beschäftigung mit den Alten, vorzugsweise ethische Bildungskraft zuschreibt, so muß diesem Glauben schon der Umstand widersprechen, daß der Humanist den größten Theil des Inhalts des Alterthums, dessen Staats- und Familienleben, mehr oder weniger verwerfen muß, die Beschäftigung mit einer bloßen Form aber so große Wirkung nicht hervorbringen kann. Wir wollen indeß davon absehn und als wahr annehmen, die Alten bilden ethisch. Wir fragen daher:

Welches sind diese ethischen Wirkungen; welches die gemüthbildenden Folgen, die gemüthlichen Zustände, welche durch die Sprachstudien in uns geweckt werden? Man wird uns antworten: Die ästhetischen Empfindungen werden geweckt und von einem schlechten Geschmack gereinigt; der Schüler gewinnt die Anschauung der waltenden Mächte des Menschenlebens, Liebe zum Guten, Willensstärke, Entschiedenheit für Recht, Wohlgefallen an der Tugend, Vaterlandsliebe. Wir wollen den Gymnasialstudien diese und noch andre Vorzüge einräumen, werden aber behaupten müssen, daß dieselben auch durch das Studium der neueren Literatur gewonnen, gewiß um so sicherer gewonnen werden, als die Sprache des Vaterlandes gewiß tiefer in das Herz dringt als eine gelernte todte Sprache. Jene gemüthlichen Anregungen und sittlichen Anschauungen müssen aus dem Lehrstoffe meist erst entwickelt werden und können daher eben so Zuthat des naturwissenschaftlichen Unterrichts werden, wie sie dem sprachlichen beigegeben werden. Die Beschreibung von Steinen, Pflanzen und Thieren können und werden, wenn ihnen sonst die entsprechende Form gegeben wird, bildend auf den Schönheitssinn wirken, sie können um so mehr wirken, als die Anschauung der Empfindung zur Seite geht und den Eindruck verstärkt. Die Beobachtung des Naturlebens ist durchaus bildend für das Gemüthsleben; das Hineinlauschen, Hineinleben in dies große Weltalls- oder Erdenleben ist an sich Poesie, stumme Poesie der Empfindung. Man hat keine besondern Hinweisungen nöthig, sondern stelle das Leben der Natur in angemessener, lebendiger Form da, so wird diese Darstellung nie ihre Wirkung verfehlen; denn sie liegt zum großen Theil im Stoff. Schubert's, Schleiden's, K. Müller's, Snell's u. A. Werke geben eine reiche Auswahl ästhetischer Aufsätze.

Außer dem Sinn an Schönheit, welche die Natur überall unter verschiedener Form darbietet, entwickelt die Beschäftigung mit den Naturgegenständen die Bildungskraft, weil sie den Geist nöthigt, nach Maßgabe gegebener Anschauungen Gegenstände in ihren Veränderungen, in massenhafter Erscheinung u. s. w. darzustellen. Die erste Abtheilung des zweiten Bandes der Vischerschen Aesthetik handelt ja ausschließlich von dem Naturschönen, und Kriegks Schriften zur allgemeinen Erdkunde führen so treffliche Naturbilder aus, daß es als thatsächlich bewiesen betrachtet werden darf, die Naturkenntniß bildet Schönheitssinn, Gemüth und

Phantasie gleichfalls aus. Welche Anregung die Naturbeobachtung für Poesie und Kultur überhaupt giebt, hat Humboldt in seinem Kosmos trefflich dargelegt und haben Vogel in seinen „Naturbildern", Grube in seinen „Biographien aus der Naturkunde" praktisch zum Schulgebrauch ausgeführt.

Die Naturbetrachtung führt aber unmittelbar in das religiöse Gebiet hinüber, denn sie ist nicht nur der Kern jeglicher Mythologie, sondern führt den Geist aus dem Sinnlichen sofort hinüber zu dem Uebersinnlichen, sie erfüllt das Herz mit den Gefühlen der Erhabenheit, Würde, Weisheit und Güte des Weltenschöpfers, sie lehrt uns im Kleinsten wie im Größten den Verstand bewundern und verehren, der das Weltall so zweckmäßig einzurichten wußte und es durch seine urewigen Gesetze erhält. „Alles ist Ordnung," sagt Guyot, „Alles ist Harmonie im Weltall, weil es ein Gedanke Gottes ist. Diese erhabene Einheit in der unendlichen Mannichfaltigkeit ist eine der vielen Stimmen der Natur, vernehmbar dem empfänglichen Gemüth des Menschen." Kützing nennt die Natur „das reinste Gotteswort, den Ausdruck höchster Vernunft." Von der andern Seite empfängt das Gemüth aber auch tiefe Verehrung vor dem Menschengeiste, welcher vermag, Hunderte von Millionen Jahren rückwärts zu forschen, dem das geringste Merkmal gnügt, aus ihm überraschende Folgerungen über gewesene Zustände zu machen. Ich weiß nicht, ob Sophokles, Göthe und Shakspeare mehr zu bewundern sind, als ein Newton, Laplace, Humboldt u. A., welche die Schönheit und Zweckmäßigkeit der Welt entdeckten und uns zu veranschaulichen wußten!

Es ist meine Absicht nicht, dem Lesen der alten Dichter die Bildung des Schönheitssinnes abzusprechen, vielmehr will ich nur der Naturwissenschaft ein ähnliches Recht erkämpfen. Führen wir aber nun einmal die Zöglinge beider Schulen hinaus in die Natur und beobachten sie dort. Der Gymnasiast declamirt eine Ode, erquickt sich an den gelernten Gefühlen oder zerfließt in romantische Naturschwärmerei. Die Ganzheit, der Gesammteindruck der Natur überwältigt und berauscht ihn; nur die Masse wirkt auf ihn, denn das Einzelne kennt er nicht und sieht es daher auch nicht. Der Realschüler dagegen findet am Steine, an der Pflanze, an der Baumrinde, an dem Blatt Anregung zu Betrachtung, zu Beobachtung, zu Untersuchung, zum Nachdenken und zur Ausbildung

der denkenden Phantasie. An die einzelne Erscheinung knüpft er das allgemeine Gesetz, das Blatt führt ihn auf Temperatur, Klima, Wolkenbildung u. s. w. Ihn beschäftigt beim Anblick des Steins dessen Fundort, die Ursache, welche den Stein hierher führte, der geologische Charakter der Umgegend, der hiervon abhängige Pflanzenwuchs u. s. w. Ueberall findet der Schüler unabänderliches Gesetz, ewige Nothwendigkeit, nirgends Gesetzlosigkeit und Willkür. Ist aber die Natur um ihn her das Abbild einer großen Gesetzlichkeit, erkennt der Beobachter in dieser die alleinige Ursache der Erhaltung der Welt, so wirkt die Naturwissenschaft jedenfalls sittlich bildend. Sie wirkt nicht durch abstractes Denken, durch künstliche Reflexionen, sondern aus der sinnlichen Anschauung ergiebt sich ihr unmittelbar die Empfindung einer höheren Weltordnung, weil man vom Einzelnen nothwendig auf das Ganze geführt wird, und in dem Ganzen die richtige Würdigung des Einzelnen liegt. Während der Sprachforscher durch Schlußfolgerungen zur Erkenntniß einer sittlichen Weltordnung kommt, gelangt der Naturforscher durch die unmittelbare Anschauung von Thatsachen zu derselben Ueberzeugung, die also jedenfalls tiefer wurzelt als die des abstrakt denkenden Philosophen. Fries sagt daher mit Recht: „die Naturwissenschaften sind eine Gymnastik für Leib und Seele; sie muntern zur Selbstthätigkeit auf, bilden das Beobachtungsvermögen, den Scharfblick des Auges, leiten zu wahrer Resignation an und veredeln das Herz."

Um nachzuweisen, wie eine geistige Weltanschauung sich dem Naturforscher von selbst aufdrängt, theile ich eine Stelle aus Burmeisters „geologischen Bildern" mit: „die Amphibien sind durchgehends furchtsam, scheu und agil; offenbar aus Bewußtsein ihrer Schwäche und ihrer meist sehr geringen Widerstandsfähigkeit; nur die großen Schlangen, Krokodile und Schildkröten zeigen insofern Muth, als erstere selbst Feinde von bedeutender Stärke angreifen, letztere gleichgültig gegen Alles auch um den Feind sich nicht sehr kümmern. Dies entspringt aus dem Bewußtsein ihrer Solidität, der Kraft im Angriffe oder im Widerstande, die ihnen inwohnt. — Der Löwe wagt den Sprung mit kühnem Muthe; ist er mißlungen, so geht er ruhig davon, fast als wüßte er, eine Dummheit begangen zu haben. Der Elephant, das stärkste Geschöpf des Festlandes, ist das ruhigste, friedfertigste, geduldigste Thier, so lange er nicht gereizt wird oder auf Hindernisse stößt; denn er

weiß, daß seine Kraft ihm überall durchhilft, und bedient sich ihrer nicht eher, als bis er muß. Das geckenhaft herausfordernde Benehmen des kleinen Hundes, sein Anbellen und Anspringen, bringt ihn so wenig aus der Ruhe, wie den Löwen; ein gelegentlicher Blick ist alles, was ihnen der kleine Wegelagerer entlocken kann. Aber dieser Blick, wie verschiedene Gefühle spricht er aus: beim Löwen die souveräne Verachtung, womit der Vornehme auf den ungezogenen Pöbel hinabschaut; beim Elephanten die ungestörte Ruhe des Gewaltigen, der gar nicht zu vermuthen scheint, was denn der kleine Geck eigentlich will. Denn daß er Lust haben sollte, ihn anzugreifen, das kann einem Elephanten gar nicht beifallen. Das unbesiegbare Thier hält sich auch für unangreifbar. Der Löwe dagegen, angewiesen durch seine Lebensweise auf Kampf und Sieg, weiß recht gut, was der Hund mit seinem Gebell eigentlich sagen will; aber er weiß auch, daß es seiner unwürdig wäre, mit einem solchen Buben sich einzulassen."

Zu einer höheren, erhebenden Weltanschauung wird auch Ule in seinem „Weltall" unaufhörlich getrieben, z. B. Bd. I. S. 272. „Die Schranken der Endlichkeit, welche die Natur in ihrem Kampfe zu überwinden hat, sind Vielheit und Trennung der Einzeldinge, Stoff- und Formverschiedenheit; denn der Geist ist die untheilbare Einheit. Wie aber gelangt die Natur zu dieser Einheit? Durch Vernichten aller Unterschiede, durch Verschmelzen der Stoffe, Verflüchtigen der Formen; und in dieser Erscheinung nennen wir das Leben der Natur Chemismus, chemische Kraft, chemische Verwandtschaft. Das Leben der Menschen nennen wir dann Liebe, denn auch der Mensch strebt über die Schranke der Endlichkeit, der Individualität hinaus. Als Einzelwesen lebt er nicht wahrhaft, nur in und mit den andern will er leben. Wie der Mensch, so hat auch die Natur ihre Selbstsucht. Auch die Materie widerstrebt den mächtigen Regungen der chemischen Kraft, welche ihre Unterschiede verschmelzen will, auch sie will sich in ihrer Ruhe und Besonderheit erhalten, auch sie fürchtet den Tod wie der Mensch. Diesem Kampfe des Chemismus gegen die starre Materie entkeimen jene kosmischen Naturkräfte, die Leidenschaften der Natur.

„Wenn das lebendige Streben des Chemismus die Stoffe ergreift, zu einander zieht und in einander verschmilzt, wenn es alte Verbindungen löst und neue schließt, Formen umwandelt und

neue Eigenschaften hervorruft, dann erheben sich Electricität und Magnetismus zum Kampfe. Jene strebt, der Materie ihre Freiheit zu geben, unterstützt den Chemismus, vernichtet die Unterschiede; darum vermag sie selbst Verbindungen und Trennungen zu bewirken, zu welcher sich die Naturkraft an sich nicht zu erheben vermag. Aber der Magnetismus will die Materie retten, er widerstrebt jenem Triebe nach Vernichtung, erhält die Materie in ihrem Bestehen, in ihrer Ruhe. Zwischen Beiden schwankt der Sieg, bald erhebt sich die eine, bald die andere Kraft, keine unterliegt je ganz. Erhebt sich aber jenes Sehnen der Materie nach ihrer Verklärung, wie es sich im Chemismus offenbart, zur lebendigen That, so wird der Kampf lebendiger: neue Kräfte treten einander feindlich gegenüber, das Licht auf der Seite des Lebens, die Wärme auf der der Materie. Jener Funke, den die Electricität in der Materie erweckte, wird jetzt zum strahlenden Lichte angefacht: die Materie ist frei, hat ihre fesselnde Schwere überwunden, und leicht entflieht sie als Licht ihrem finstern Kerker. Aber auch die Materie bleibt nicht unthätig. Glühender regt sich ihr selbstisches Sehnen nach Ruhe, nach starrer Beständigkeit, und die Wärme ist es, welche das entfliehende Licht zurückzieht, die leicht gewordene Materie wieder in Fesseln schlägt." Eine lange Reihe eben so anziehender als lehrreicher Aufsätze könnte man aus Dr. Müller's trefflichen „Wanderungen durch die grüne Natur" (Berlin 1850) zusammenstellen. Dies Buch sollte in keiner Schul- und Lehrerbibliothek fehlen.

Man wird mir hier von humanistischer Seite einwerfen, daß solche Wirkungen nur von einer umfassenden Naturforschung ausgehn können. Ganz richtig; aber auch das Alterthum übt nur auf denjenigen seine volle bildende Kraft aus, welcher es gründlich durchforscht und begriffen hat. Den Vortheil, welchen ein Professor der Philologie aus seinen Studien ziehn kann, den darf kein Gymnasiast erwarten, denn er hat an den sprachlichen und historischen Schwierigkeiten so viel starre Realien, wie der Realschüler an seinem Linné'schen System, an den mathematischen Formeln und an der Terminologie. Es läßt sich aber viel thun zu einer geistigen Auffassung der Natur, da die Naturwissenschaft einen großen bildenden Einfluß auf jede Art sprachlicher Darstellung haben muß, weil sie Genauigkeit, Ordnung, Schönheit mit Fülle an Stoff verbindet.

Die ästhetische Charakterisirung der Naturdinge hat Vischer in seiner Aesthetik glücklich versucht, z. B. „Der Charakter der Tannen ist starr und winterlich düster. Die untern Aeste hängen gewöhnlich wie trauernd abwärts, übrigens führt sie die grade abstehenden, starren, spitzbewaffneten Aeste in kerzengerader Pyramide zu mächtiger Höhe hinauf und hebt in der Trauer selbst das Gemüth kräftig hinan. Die Tanne stimmt unbehaglich, unwirthlich und befreiend, erhebend zugleich, jenes durch ihre peripherischen Organe, dieses durch ihre Richtung, jedoch nicht im Sinne heiteren Schwunges, sondern trotziger Kühnheit. Ein Tannenwald wirkt wie ein frischer, stählender, kalter Morgen. Unter dem Laubholze ist der starrste Baum die Buche. Die steifen, nur in der Mitte nach unten etwas ausgebogenen Aeste stehn in schneidender, kratzender Linie ab, das gezähnte, breit elliptische Blatt sitzt auf kurzem Stiele abwechselnd gegenständig und spielt wenig im Winde, der Körper der Krone schließt sich wenig modellirt fest zusammen. Dem Stamme sieht man die Härte des Holzes an, strenge Kraft ist der Ausdruck, der ebendaher eine in sich zusammengefaßte, gesunde und tüchtige, aber herbe Stimmung bewirkt. — Mächtig und kräftig ist die Wirkung waldiger Bergrücken, wild und finster die im Schwarzwalde mit den dunkel stahlblauen Schatten, freundlich und mild im Platanenwalde, urgewaltig im Eichenwalde. Schauer im Innern des Waldes, Waldeinsamkeit in der grün überschatteten, harzig duftenden Halle, wo die Vegetation mit sich allein ist und mit ihrer Frische nichts von dem Schweiß des kämpfenden Menschenlebens weiß. Im Urwalde der heißen Zone wird die Ueppigkeit erdrückend, die überfüllte Anschauung wird müde, die Pflanzenwelt nimmt zu viel Raum für sich in Anspruch, und der Mensch erinnert sich, daß andre, höhere Wesen auch ihren Raum fordern.“

Es hat aber die Naturwissenschaft noch viele andre treffliche Eigenschaften, welche sie zur Trägerin der modernen Humanität machen, weil sie nicht allein das hauptsächlichste Material unsrer heutigen Bildung liefert, sondern auch so mannichfaltige Geistesübung, wie kein andrer Lehrgegenstand.

Zunächst werden die Sinne entwickelt durch die Beschäftigung mit der Natur; man muß genau sehn, hören, schmecken, fühlen und riechen lernen, um die Eigenthümlichkeit und das Charakteristische der verschiedenen Naturgegenstände zu erkennen. Wer

genau auf seine Schüler achtet, der wird auch in den Sprachstunden den Nachtheil empfunden haben, welchen die Schüler darin haben, daß sie nicht richtig sehn und beobachten können. Wer sich dagegen mit einem Naturforscher unterhalten hat, der wird wissen, was es heißt, eine Pflanze, einen Knochen, einen Zahn sehn. Giebt man dem Schüler das Thema, etwas Gesehenes oder Erlebtes zu beschreiben, so erkennt man mit Schrecken, mit wie geringem Selbstbewußtsein er sein Leben lebt, wie spurlos die Erscheinungen des Tages an ihm vorüber gehn. Wenn daher Botanik, Zoologie, Mineralogie, Physik und Chemie weiter nichts Gutes bringen, als daß sie die Sinne, diese Werkzeuge des Geistes, entwickeln, so haben sie damit ihre Unentbehrlichkeit für jeden geistbildenden Unterricht bewährt.

Mit den Sinnen wird aber auch der Verstand, die Unterscheidung- und Urtheilskraft insofern entwickelt, als der Schüler aufmerken und beobachten muß. Indem er die charakteristischen Merkmale eines Dinges findet, erkennt er auch dessen Unterschiede und steigt vom Besondern sofort hinauf zum Allgemeineren, weil er den einzelnen Gegenstand einer bestimmten Gruppe unterordnen muß. Bei den Experimenten hat er auf die Erfolge zu achten und deren Grund aufzusuchen, damit er wirklich den Erfolg gewinnt, den er beabsichtigt. Er muß die Gefahren und Hindernisse vorhersehn und Vorkehrungen zu ihrer Unterdrückung treffen, dadurch ist er fortwährend genöthigt, zu schließen, zu folgern, zu berechnen und zu analysiren. Da er sich endlich fortwährend im Gebiet der Anschauung bewegt und sogleich die erfreulichen Erfolge seines Geschickes und seiner Kenntnisse sieht, so ist kein Lehrgegenstand von so großer pädagogischer Wichtigkeit und wirkt so vielseitig und allbildend als die Naturwissenschaft.

Die Natur ist ein unermeßliches Reich göttlicher, urewiger Gedanken, die geschrieben stehn im Alphabet der Blumen, Gesteinen und Milchstraßen, ja sie ist der handgreifliche Beweis der Herrschaft und Allgegenwart des Geistes. Wer daher Gedanken sehen, lesen und lernen will, der trete hin vor ihr großes Bilderbuch! Wenn der Gymnasiast die Jahrtausende alten Gedanken der Dichter und Weisen des Alterthums zu seiner geistigen Kräftigung nachspricht und sich in sie vertieft; wenn er die Ideale der Menschheit aus dem Schutt der sprachlichen Ueberlieferungen herauszugraben versucht; soll da der Realschüler die weltschöpferischen Ge-

danken Gottes aus der Natur zu lesen, in ihr die Ideale der Vollkommenheit zu finden nicht berechtigt sein? Der Gymnasiast freilich findet die Gedanken in bestimmt ausgeprägter Form, der Realschüler soll sie erst finden und die Form dazu schaffen. Diese Aufgabe würde zu schwer sein, wenn die Naturwissenschaft nicht mächtig dahin arbeitete, die Gedanken der Natur in Menschensprache zu übersetzen, und zwar so zu übersetzen, daß sie Eigenthum des Bürgerstandes werden können.

Nur dem Unkundigen erscheint die Natur als eine rohe, ungefüge Stoffmasse, dem Kundigen gliedert sie sich in geistvolle Systeme, ihm ist sie die erhabenste Logik, die es geben kann. Die Natur ist Geist, das „gesammte Dasein ist Ein Vernunftreich," hat uns Oersted in seiner klassischen Abhandlung gelehrt. Die großen Entdeckungen im Reiche der Natur haben stets Revolutionen im Reiche des menschlichen Denkens hervorgerufen. Falsche Vorstellungen vom Naturleben hatten zur Folge falsche Begriffe von Gott, vom Menschen und seiner Bestimmung. Ist es nicht entsetzlich, wenn man die Opfer und das unermeßliche Elend aufzählt, welche der Aberglauben der Hexerei, der Astrologie, der Gespensterfurcht, der Hölle, des Teufels, des Weltuntergangs u. s. w. über die Menschheit gebracht hat! Wer hat uns von diesen Schrecknissen befreit, wer hat die Menschheit erlöst von namenlosen Leiden, welche durch die Unkenntniß der Natur verschuldet sind, wer anders als das Teleskop, das Mikroskop, das Secirmesser, das Laboratorium des Naturforschers? Wenn die Menschheit abirrte in die Labyrinthe philosophischer Speculation und scholastischer Theologie, so war es die Naturwissenschaft, welche das Senkblei auswarf und nach der Boussole der Erfahrung den Irrlauf berichtigte. Eine so wohlthätige, vor Irrthum am Sichersten schützende Wissenschaft sollte nicht in das Volksbewußtsein eindringen, den Kern der Volksbildung bilden und die Trägerin der Gesammtkultur werden? Eine solche Bildung sollte nicht vorzugsweise geeignet sein, den Menschen menschlich zu bilden, ihn vernünftig, sittlich und gottähnlich zu machen; eine Wissenschaft, die sich nur mit Gottes Werken beschäftigt und den sichersten Prüfstein an der Erfahrung des Experiments hat, ob sie die Wahrheit in ihren Forschungen fand, sollte uns nicht zur Wahrheit und Gottesfurcht anleiten?

Die Natur ist das erhabenste Epos, welches je gedichtet

werden kann, von welchem die Iliade nur ein Vers ist. Sie ist die weiseste Lehrerin der Liebe und Demuth, denn sie ermahnt uns, auch das Kleinste nicht zu verachten, weil alles Große aus dem Kleinen wird, sie führt uns zu den großartigsten Geschichts- und Weltanschauungen, deren Erhabenheit unser Gemüth erhebt, unsre sittliche Kraft stärkt und uns mit Freudigkeit am Dasein und seiner Arbeit erfüllt. Die Natur lehrt uns, daß wir die Macht des Bösen nicht zu scheuen haben, daß der Wahrheit der Sieg nicht genommen werden kann, daß die Menschheit in fortwährendem Wachsen innerer Veredlung ihrer selbst und dadurch auch der Natur begriffen ist.

Da der Mensch so viel sich mit der Natur beschäftigen muß, da er selbst ein Theil derselben ist, so sollte man meinen, es könne für ihn nichts Dringenderes geben, als diese Natur und ihre Gesetze kennen zu lernen. Er bedarf des Steines, um sein Haus zu bauen, um ein Kunstwerk aus ihm zu schaffen, er muß den Baum, das Zuckerrohr, das Gras pflegen, er muß das Thier bändigen, das Wasser zu leiten verstehn, die Steinkohle und das Eisen aus den Tiefen an das Tageslicht schaffen, das Gedeihen seiner Arbeit hängt ab von Wind und Witterung — und er sollte nicht von Kindheit auf dazu angehalten werden, die Natur kennen, beobachten und gebrauchen zu lernen? Es soll dem Zufall überlassen werden, ob er je etwas erfährt von dem Naturleben? Die Kenntniß der Dinge, die ihm die unentbehrlichsten sind, soll bei seinem Unterricht eine untergeordnete, verachtete Stellung einnehmen? Bei der täglich zunehmenden Noth der Verarmung sollen ihm keine Mittel an die Hand gegeben werden, wie er seine Lage verbessern und eine menschliche Existenz sich sichern kann? Der Bürgersohn soll Lateinisch und Griechisch lernen, Ideale betrachten — um hernach in der Werkstätte über die verlorne Jugend zu klagen, in welcher er nichts lernte, wodurch er sich seinen Erwerb erleichtern kann? Die große herrliche Welt, die Gott geschaffen hat, soll nicht im Stande sein, so viel beizutragen zu unsrer Bildung, als irrende, kurzsichtige Menschen, als die Politiker des römischen Säbelregiments, als jene Griechen, denen nur ein kleiner Theil der Erde bekannt war, und die über Geist und Gott sehr sinnliche Vorstellungen hatten?

Wahrhaftig, solches kann man nur verlangen, wenn man die Noth des Bürgers nicht sehen will und die Bestimmung der

Schule und des Menschen verkennt. Wer hineingeblickt hat in das bürgerliche Leben, in den Handwerkerstand, in das Comptoir des Kaufmanns und des Fabrikanten, der wird ausrufen: hier muß zuerst geholfen werden! Erst muß der Mensch sein Brod verdienen lernen, ehe man den ferner liegenden Zweck erfüllen kann. Um der wenigen Sprachgelehrten und ihrer Interessen wegen soll das ganze Volk nicht Mangel leiden an lebenspendender, geist- und gemüthbildender Erkenntniß; der Alten, ihrer Dichter und Consuln wegen soll unser Volk nicht geistig und leiblich Hunger leiden und durch die Concurrenz fremder Industrie zu Lohndienern herabgedrückt werden!

Klencke sagt in seinen „Lebensbildern" ganz richtig: „Je niedriger ein Volk in seiner Entwickelung steht, um so mächtiger wirkt auch die physische Naturgewalt auf dasselbe ein; dagegen erheben die in vernünftiger Erkenntniß des Lebens frei gewordenen Völker sich mit zunehmender geistiger Entfaltung über die Naturgewalt, indem sie die rohe Nothwendigkeit zügeln und ihren Vernunftzwecken unterordnen, indem sie ihre Beherrschung der Natur und des Klimas durch Nutzbarmachung der Naturkräfte, durch Verwendung der Producte aller Zonen zu ihren Lebenszwecken, durch Bewegung, Auswanderung und Naturveredelung offenbaren und, so zu sagen, in der Natur den Geist wecken, indem sie ihn verstehen und dienstbar machen."

Um gegen die Humanisten schließlich einen philosophisch gebildeten Pädagogen sprechen zu lassen, wird es nicht am unrechten Orte sein, hier einige Worte aus Herbart's „Umriß pädagogischer Vorlesungen" herzusetzen: „Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort. Hiermit muß sich viel Aufmerksamkeit auf die äußere Natur und auf den Verkehr der Menschen verbinden, namentlich technologische Kenntnisse. Man betrachte die Technologie nicht blos von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen; denn jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, denn jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die ersten Gründe

der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten Theilen der Chemie verbindet" u. s. w. Herbart verlangt sogar Modelle von Gebäuden und Maschinen, Physiologie u. A., woraus man erkennt, daß er den sogenannten materiellen Interessen allen möglichen Vorschub leistet.

Wenn die Naturwissenschaften an sich ein Recht haben, einen der Hauptlehrstoffe der Realschulen herzugeben, weil sie in pädagogischer Hinsicht sich vollkommen dazu eignen und die obwaltenden Kulturzustände unsrer Zeit dies dringend fordern: so steigt ihr Werth noch dadurch, daß die Realschulen neben ihnen noch in drei Sprachen unterrichten lassen, so daß die Vortheile, welche nur durch das Sprachstudium zu erlangen sind, der Realschule hierdurch gesichert bleiben. Auch ist vorherzusehn, wenn die Realschulen erst einiger geworden sind über das Ziel ihres Strebens und von der irreführenden Rivalität mit den Gymnasien ablassen, so werden sie ihre Kräfte dahin sammeln, in zweckmäßigen Lehrbüchern den naturwissenschaftlichen Lehrgegenständen eine solche Form zu geben, wodurch sie zu humanistischen und sprachbildenden Bildungszwecken noch mehr geeignet werden. Von den Heroen der Naturwissenschaft ist bereits Material genug hierzu geliefert.

V. Die Realschule und die nationale Bildung.

Wenn der Humanismus gegenwärtig gegen die Mächte und die Stimmung der Gegenwart ankämpft, weil sie ihn in seinen historischen Rechten, in seiner alten Ehre und hergebrachten Stellung beeinträchtigen wollen: so geschieht dies vielleicht nur aus den rein materiellen Gründen des Erwerbs, weil Einfluß und Einnahme mit den Realschulen getheilt werden sollen. Seine geschichtliche Berechtigung hatte der Humanismus, als er der katholischen Kirche gegenüber das rein menschliche, das reale Element der Bildung geltend machte, durch welche Kunst und Wissenschaft sich von der unkünstlerischen Auffassung des Lebens emancipiren konnten, wie sie die Kirche dadurch hervorrief, daß sie streng zwischen Christ und Mensch unterschied. Der Mensch an sich galt für den der ewigen Verdammniß Verfallnen, das rein Menschliche, das Wirkliche und Natürliche wurde verketzert als das Sündhafte, Verderbliche, Teuflische. Ehe, Geburt, Tod mußten von der Kirche erst geweiht werden, Ehelosigkeit, Mönchsleben, Arbeitslosigkeit, Versenkung in Beschaulichkeit, Verachtung des sinnlichen Lebens — dies Alles bildete die damalige Frömmigkeit. Der Mensch ward nur als Christ Gottes Kind, nur durch die Taufe erwarb er sich Gottes Erbarmen und Erlösung u. s. w. Die Kirche verachtete das Wissen, denn sie bedurfte nur des Glaubens, ja sie bekämpfte das Wissen, welches sich nicht in den unbedingten Dienst der Kirche begab, als Todfeind; eben so ward die Kunst nur gebraucht als Mittel der Verherrlichung des Kultus. Natürlich mußte die katholische Kirche auch Nationalgefühl und Nationalität durch ihr Streben, alle Besonderheit durch die Allgemeinheit des Glaubens, des Kultus und der Pabstherrschaft zu vernichten, unterdrücken. Gegen diese Verirrung des Katholizismus machte der Humanismus Opposition; er schuf mittelbar Nationalliteraturen, vertheidigte

die Weltlichkeit, bekämpfte die Scholastik und eroberte sich in den Alten ein Gebiet freier Bildung, auf welchem die Hebel aufgestellt werden konnten, mit denen man die katholische Bildungswelt aus den Angeln hob.

Der abstracten Weltanschauung der Kirche gegenüber vertheidigten die Humanisten im Alterthum die Sinnlichkeit, die erscheinende, in ihrer Wirklichkeit schöne Welt; sie behaupteten, daß der Geist erscheinen müsse, um wirklich zu sein, sie hoben den Unterschied und die Feindschaft zwischen Christen und Menschen auf, indem sie das Menschliche nicht in den Glauben legten, sondern in die Bildung des Menschen zum Menschen, in die Entwickelung der geistigen Gaben und Fähigkeiten. Der Allgemeinheit des katholischen Glaubens stellte man die Allgemeinheit rein menschlicher Bildung entgegen, dem Himmel mit seiner Seligkeit die Welt mit ihrer Schönheit, und die Versöhnung zwischen Gott und Welt wurde erstrebt durch die Erkenntniß des sittlichen Ideals. Die Autorität der Kirche griff man an durch die Autorität des souveränen Geistes, welcher die Wahrheit prüft und erforscht kraft der in ihm wohnenden Vernunft. Vor der Natürlichkeit und Menschlichkeit des Humanismus mußte der über- und unnatürliche mittelalterliche Katholizismus mit seinem unmenschlichen Ketzerhaß, mit seinem unverständigen Aberglauben, mit seinem Verdammungssystem fallen.

In dieser seiner Opposition gegen die Hierarchie erfüllte der Humanismus seine welthistorische Sendung, und darin liegt auch heute noch seine Bedeutung, daß er uns vor einem Rückfall sichert auf eine Kulturstufe, wo man das wahrhaft Menschliche sucht im confessionellen Glauben, nicht aber in der Ausbildung und Veredelung des Geistes und Herzens. Der Humanismus unterlag aber mit der Zeit dem Schicksal alles Irdischen: er wurde einseitig und stabil, er kämpfte gegen die Folgen seiner eignen Wirksamkeit und ward ebenso dogmatisch orthodox, ebenso illiberal, exclusiv und neidisch, als seine besiegte Feindin. Wenn der Katholizismus ausrief, nur durch mich wird die Menschheit selig! so behauptete der Humanismus: nur durch mich wird die Menschheit menschlich! Neben die Autorität der Bibel stellte der Humanist die Autorität der Alten, in denen Alles vollkommen und nachahmenswerth war; der Humanismus wandte seine allgemeine Menschlichkeit endlich gegen die Nationalität der Völker, er schrieb und sprach lateinisch

oder griechisch, verachtete die Volkssprache, verbannte sie aus seinen Gymnasien und Universitäten, schmeichelte der weltlichen Macht und ward eben so inhuman und unnatürlich, als es die katholische Kirche war. Damit gab der Humanismus sein Princip auf, die Freiheit des Geistes, des Forschens, des Fortschrittes, der unabhängigen Bildung zu schützen. Der Absolutismus benutzte ihn wie die Kirche, die Geister von dem Interesse an der Gegenwart, am Staate und an der Freiheit abzulenken, indem er ihnen die formelle Bildung als Tummelplatz anwies. Auf dem Gymnasium erfuhr man nur von Cicero, Plato, Themistokles u. A. etwas, nichts von der eignen Nation und deren Geschichte, nichts von den Zuständen der nächsten Wirklichkeit: man bildete und erzog Gelehrte, die nur an Büchern und gelehrten Dingen Interesse nehmen, nicht aber am Wohl und Wehe des Volkes, an dessen Recht und Freiheit.

Während die Humanisten am Ueberlieferten festhielten und ihren Stoff grammatisch, archäologisch, historisch oder ästhetisch bearbeiteten, war die Volksbildung dennoch ein Stück vorwärts gekommen: es hatten die europäischen Völker sich Nationalliteraturen gebildet, die Philosophie hatte den Kampf gegen die Reaction der Kirche übernommen, die Medicin und der Handel hatte das Gebiet der Naturwissenschaft mit Glück gepflegt und bearbeitet, die Kenntniß der Sprachen erweiterte sich durch die morgenländischen und indischen Sprachen, wodurch das Sprachstudium selbst eine andere Gestalt und die beiden alten Sprachen eine andre Stellung erhielten. Der Kreis des Wissens war daher erweitert, und wenn auch nur wenige Humanisten hiervon Notiz nahmen, so fühlte das Volk doch, daß seiner eignen Bildung nichts fremd bleiben dürfe, was ein lebendiger Faktor seiner eignen Kultur, was eine geistige Macht der Gegenwart sei. Das Leben selbst erzeugt einen Reichthum geistigen Stoffes, welcher verarbeitet und als Gemeingut des Volksbewußtseins aufbewahrt werden muß. Das Interesse an der Gegenwart ward durch die Nationalliteratur erweckt, durch die industriellen Beziehungen gesteigert und durch politische Verhältnisse endlich zur Nothwendigkeit. Das Bedürfniß einer zweckmäßigen Bildung für die Forderungen der Gegenwart und Zukunft ward immer dringender, das Latein hatte bereits aufgehört, Sprache der Diplomatie und der Gelehrsamkeit zu sein, die Nationalsprache ward Trägerin der Volksbildung, die Masse

des Wissens wuchs, so daß endlich eine Theilung der Arbeit eintreten mußte, indem sich die sogenannte lateinische Schule in eine Bürgerschule verwandelte. Man verstand unter den Gebildeten nun nicht mehr ausschließlich die Humanisten und deren Schüler, sondern diejenigen, welche sich die Kenntnisse angeeignet hatten, die zum Verständniß der Gegenwart, des Volks und seiner Literatur führen. Hiermit war die Herrschaft des Humanismus gebrochen, der neue Lehrstoff hatte sich emancipirt von dem alten, wie der humanistische sich emancipirte vom kirchlichen. Menschliche Bildung ist nicht einseitig an die Kenntniß des Alterthums geknüpft, sie ist überhaupt an keinen Stoff ausschließlich gebunden, sondern liegt in der Unterrichtsmethode, die ihre Lehrstoffe, welche dem Bedürfniß der Wirklichkeit entsprechen müssen, zur Geistesbildung zu benutzen versteht.

Außerdem muß noch ein Umstand beachtet werden, wenn man die Verdienste des Humanismus richtig würdigen will. Zunächst ist die Vorstellung vom allgemeinen Menschlichen, dessen Verwirklichung der Humanismus sich zum Zweck gesetzt hat, eine Abstraction; denn das Menschliche kommt nur in einzelnen Menschen zur Verwirklichung, die sich erweitert zum Nationalen durch die Sprache. Aber so wenig es eine allgemeine menschliche Sprache giebt noch geben kann, ebenso wenig kann eine allgemeine menschliche Bildung der Zweck des Schulunterrichts sein, vielmehr kann und soll man nur das Individuelle heranbilden zum Gefühl der Einheit des eignen Lebens mit dem der Nation. Der einzelne Mensch kommt erst dann zur Wahrheit seines Wesens, wenn er sich fühlt und weiß als Mitglied seines Volkes. Die Nationalität bestimmt sein Wesen, prägt ihren Charakter seiner Eigenthümlichkeit auf. Das Ziel der humanistischen Bildung ist daher ein unwahres, unmögliches, wogegen das der Realschule, welche nationale Bildung zum Kern und Inhalt ihres Strebens macht, das wahre und richtige ist. Dasselbe lehrt uns die Geschichte des Humanismus selbst, welche eine Reihe nationaler Standpunkte der Betrachtung und Bearbeitung ist. Die Italiener waren nach Bernhardy's Encyclopädie beschäftigt, „die vergessenen lateinischen Autoren zu sammeln und für Berichtigung des Stils zu benutzen.“ Es wurden „Abschriften gefertigt und Grammatik getrieben,“ Kommentare und Uebersetzungen geliefert. Im 16. Jahrhundert „wich der jugendliche Rausch vor einer practischen Be-

trachtungsweise, die Latinisten gaben mit ihrer ciceronischen Manier dem Formalismus ein entschiedenes Uebergewicht." „Man verfuhr nach individueller Ansicht und faßte das Alterthum wegen seines Reichthums an Erfahrungen und künstlerischen Erzeugnissen überhaupt nur in seiner formalen Außenseite." Auf die italienische Schule des realistischen Formalismus folgte im 16. Jahrh. „der abstracte Formalismus, welcher die stilistische Nachahmung zum Gipfel des humanistischen Studiums machte," bis sich in Frankreich die Philologie „in formlosen Realismus verwandelte, indem man „den Umfang einer Polyhistorie in Sprach= und Sachkenntnissen erstrebte." Die Engländer machten die Alten zum „Element der Nationalbildung," indem sie dieselben praktisch nutzbar machten für das öffentliche Leben. Man „entnahm den Alten einen Kern gesunder Maximen, welche mit der Sinnesweise des Geschäftsmannes leicht verschmolzen, und das freie Urtheil wandte sich mit Schärfe auf die Behandlung der Alten. Die Stärke der britischen Philologie liegt daher in der Kritik und Beobachtung des Einzelnen." „Die Niederländer prägten eine Manier aus, welche sich im innigsten Einklange mit der Oertlichkeit und Nationalität erhielt. Ihr letztes Ziel war die Fülle der Gelehrsamkeit, welche niemals in Ergründung des Besondern und Sammlerfleiß ermüdet und die Massen dieser äußeren Gelehrsamkeit eher abzurunden, als zu beherrschen und zu durchdringen trachtet. Der Speculation und Theorie war kein Spielraum vergönnt. Die Philologie ward zum Kastenwesen, im innersten Wesen erkünstelt und ideenarm, sie sammelte materialistisch Phrasen und Citate." Die deutsche Philologie als die jüngste hat in sich die genannten Epochen durchlebt, sie hat „die Summe der bisherigen Erkenntniß in einen wohlgegliederten Organismus, die Alterthumswissenschaft, zusammen gefaßt. Von der Richtung zum äußeren und inneren Organismus der alten Welt, welche den Rang eines historisch und geistig vollendeten Kreises einnimmt, hat die spröde hingestellte Alterthumswissenschaft Ergänzungen der besten Art empfangen, doch nicht ohne Schwierigkeit und halbes Verfahren. Diesen Zwiespalt zwischen realistischer Polyhistorie und subjectiver Deutungslust werden fernere Leistungen und Erfolge lösen."

Wenn der Philolog Bernhardy also die Alterthumswissenschaft als noch nicht vollendet darstellt, wenn er die einseitigen nationalen Auffassungen des Alterthums nachweist, so muß man

folgern, daß eine solche unvollendete Wissenschaft an sich keine allgemeine menschliche Bildung erzeugen, sondern durch eine gute Methode nur eine geistige Regsamkeit, Schöpferlust und Geschmack vermitteln kann. Das Ergebniß der deutschen Forschungen über das Alterthum ist eine kritische Zersetzung und Auflösung in seine Bildungselemente, in seine Urstoffe, indem das Alterthum eingereiht wurde in die Aufeinanderfolge menschlicher Bildungsstufen. Homer ist zerflossen in eine jonische Sängerschule, dem Horaz und Virgil sind die griechischen Pfauenfedern ausgerupft, dem Cicero Mißverständnisse der griechischen Philosophie, Livius seine unkritische Leichtgläubigkeit nachgewiesen u. s. w., kurz das Alterthum wurde in eine Reihe von Entwickelungsperioden zerlegt von den ersten Anfängen bis zur Entartung, so daß im Ganzen nur wenig Klassischvollendetes übrig bleibt, welches natürlich wiederum behaftet ist mit der Einseitigkeit griechischer oder römischer Nationalität und Bildung. Wir lernen durch das Studium der Alten eben nur die Alten kennen und ihre Verhältnisse, die schon deswegen nicht die allgemein menschlichen allein repräsentiren können, weil sie durch und durch nationale sind.

Der Begriff des Humanismus ist daher ein wandelbarer gewesen, weshalb es uns erlaubt sein muß, ihn nach unsrer Weise als nationale Bildung aufzufassen, d. h. als eine solche Bildung, welche die Elemente des Volkslebens zusammenfaßt als Organismus der Schullehrgegenstände, um die Jugend im Geiste der Nation zu erziehen, indem sie deren geistigen Lebensstoff zum Bildungsmittel macht. Es kann der Ausdruck allgemein menschlicher Bildung nur den Sinn haben, daß man den Einzelnen ausbildet harmonisch mit seinem Wollen und Sollen, harmonisch mit dem Ganzen, dem er angehört, und dieses Ganze, von dem er seine Kraft, seine Bedeutung und Weltstellung empfängt, ist sein Volk. Man kann den Menschengeist nicht nach einer Schablone zum Allerweltsmenschen machen, sondern nur seine innerste Natur, sein wahres Wesen entfalten lassen, indem es als besonderes sich erfüllt mit dem Inhalt der Allgemeinheit des Nationalgeistes. Wir sind Deutsche, unser Denken und Vorstellen, unser Charakter, unsre wahre Persönlichkeit ist eine deutsche, aus welcher wir nimmermehr heraus können. Was wir an den Griechen bewundern, ist eben ihre Nationalität, deren Entwickelung in Staat, Religion und Kunst; da wir unter andern Verhältnissen, in einer andern

geschichtlichen Vergangenheit leben, eine andre Sprache sprechen, in andern Begriffen denken: so ist es ein Mißverständniß des eignen Princips, wenn der Humanismus das echt Menschliche nur bei den Griechen sucht und es diesen ablernen will, ohne den griechischen Staat, den griechischen Götterkultus u. s. w. wieder herzustellen. Denn Volksbildung ist nicht etwas willkürlich Gemachtes, sondern ist das Ergebniß des historischen Lebens einer Nation, seiner geographischen und klimatischen Lage und Beschäftigung.

Hegel sagt mit Recht, der Gang, welchen die Griechen in ihrer Entwickelung genommen haben, wird sich im Leben jedes weltgeschichtlichen Volkes wiederholen. Das Wesen des Griechenthums und Römerthums bestand aber darin, daß die Person vollkommen widerstands- und rückhaltslos in das Nationaldasein des Staates aufging, daß der Einzelne sich ganz erfüllt wußte vom Nationalgeist. — Wenn uns die Alten daher wahrhafte Muster sein sollen, wenn diese ihre Geschichte das Vortrefflichste schuf, so können wir nur dann Aehnliches schaffen, wenn wir das Nationalbewußtsein zum Inhalt alles Unterrichts, Schaffens, Strebens und Denkens machen. Die Franzosen und Engländer sind durch ihr Nationalgefühl mächtig und groß geworden, Deutschland und Italien dagegen unbedeutend und unterthan dem fremden Nationalwillen. Deutschland hat im dreißig- und siebenjährigen Kriege wie im letzten Freiheitskriege die Interessen Frankreichs und Englands ausfechten müssen und seine Länder verwüsten lassen, ohne einen andern Lohn als den der Schwächung zu haben. Ein weltgeschichtliches, einer großen Nation würdiges Leben ist nicht möglich, so lange nicht ein lebendiges Nationalgefühl und kräftiger Nationalstolz im Volke herrscht; soll dieser aber in allen Herzen pulsiren, so muß ihn die Schule im Kinde wecken, im Jüngling pflegen und kräftigen. Die Philisterei, die Gleichgültigkeit der sogenannten Gebildeten gegen die höchsten Interessen unsres Volks sind nur in Deutschland zu finden, weil die Jugend in dieser Gleichgültigkeit gegen das Volksthümliche erzogen wird, so daß sie Alles lernt, achtet, ehrt und bewundert, nur das Einheimische, das Nationale nicht.

Wenn die Realschule daher das Nationale entschieden zum Mittelpunkt ihres Organismus, zum Lebensathem ihres Daseins macht, wenn sie sich eng an die Nation, an ihre Zeit und deren

Interessen anschließt; wenn sie den Bürgerstand dahin erziehen hilft, daß er aufgeht in die Allgemeinheit des nationalen Staates, wenn sie in ihm Begeisterung für deutsche Kunst, Wissenschaft und Leben weckt: dann hat sie sich auf einen weltgeschichtlichen Boden gestellt und ist Apostel der modernen Humanität geworden. Die Gymnasien haben dem Nationalen auch seine Rechte theoretisch zugestanden, und in der That bleibt ihnen nichts andres übrig, als entweder dem Strome der Zeit zu folgen, oder von ihm fortgeschwemmt und an irgend einem unbequemen Orte mit andrem Schutt abgesetzt zu werden. Wenn aber von orthodox humanistischer Seite versichert wird, „das Individuell-Nationale soll auf dem Gymnasium seine Berechtigung haben," so ist dieses Zugeständniß ein sehr allgemeines, aus dem sich nicht ersehen läßt, welche Stellung und welchen Einfluß man dem Deutschen einräumen will. Viel darf man jedenfalls nicht erwarten, da fortgefahren wird: „der deutsche Unterricht ist das Steckenpferd der modernen Reformatoren. Unter dieser Firma will man am leichtesten mit den klassischen Studien fertig werden."

Aus dieser Stelle sieht man, daß der Humanismus das nationale Element nur mit dem größten Mißtrauen anzusehn vermag; denn jede Besserung, jeder Fortschritt erscheint ihm als eine Verschwörung und Empörung gegen die absolute Oberherrschaft seiner klassischen Studien. Der Humanist bezeugt darin die Machtlosigkeit seines Princips und seiner Studien, da er sogar vom deutschen Unterricht den Untergang seiner klassischen Herrlichkeit erwartet. Es ist kaum zu begreifen, wie man eine solche sinnlose Verdächtigung des deutschen Unterrichts aussprechen kann, nachdem Hiecke's treffliches Buch über den deutschen Unterricht an Gymnasien erschienen ist, und seine deutschen Lesebücher so freundlich aufgenommen sind.

Wird das Nationale Bildungsstoff und Bildungsziel, so ist damit schon gesagt, daß der Schüler im Studium der deutschen Geschichte und Literatur die verschiedenen Bildungsstoffe und Zustände des Nationalbewußtseins durchlebe, welche die Nation durchlebt hat. Der deutsche Unterricht führt von selbst hinüber ins allgemein Menschliche, in das Leben der Menschheit, aber nur in der Absicht, das Nationale empfinden zu lernen im Unterschied wie in der Einheit mit dem Fremdländischen, die Beziehungen des Nationalen zur Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und

daraus zu lernen, wie sich unter solchen Einflüssen oder auch im Kampfe gegen dieselben das Deutsche gebildet hat, um das zu werden, was es für unsre Zeit ist.

Man muß es für eine Verkennung unsrer Nationalbildung halten, wenn der Humanist behauptet: „Unsre Literatur setzt zu ihrem Verständniß eine klassische Bildung voraus, und es ist um so mehr Pflicht, diese Bildung zu einem immer weiter verbreiteten Gemeingut und dadurch unsre Kunst und Wissenschaft volksthümlich zu machen.“ Hiergegen läßt sich Vieles einwenden. Um den Einfluß des klassischen Alterthums auf die deutsche Literatur zu finden, ist eine Kenntniß beider nöthig, wie sie kein Schüler erlangen kann. Auch gehört es nicht zu einer „volksthümlichen Bildung,“ die Studien sich zu vergegenwärtigen und bis zu ihren ersten Anfängen zu verfolgen, durch welche unsre Klassiker gebildet sind, von denen der größte Theil dem Volke durch sich selbst verständlich und zugänglich ist. Es ist Aufgabe des Literarhistorikers, die Quellen aufzuspüren, aus denen unsre Klassiker schöpften, nicht aber hat die Schule sich damit zu befassen. Außerdem repräsentiren unser Herder, Lessing, Schiller, Göthe, Wieland u. A. bestimmte Standpunkte der deutschen Wissenschaft und Weltanschauung, die nur einseitig von den Alten angeregt wurden, nachhaltiger durch politische, sociale und allgemeine Bildungselemente, namentlich aber durch die Philosophie und Naturwissenschaft. Der Humanismus eines Herder, Göthe, Klopstock u. A. ist ein ganz andrer als der altklassische, denn unsre Klassiker haben eine Reihe Vermittelungsstufen des Bewußtseins durchgemacht, eine Menge allgemeiner kulturhistorischer Momente in sich aufnehmen müssen, welche die Alten nicht kannten; ihre sittlichen und religiösen Begriffe sind andre als die des Alterthums, ihre Weltkenntniß ist eine weit reichere, ihr Urtheil tiefer gehend, ihre Ansicht über Lebenszweck erhabener, wahrer. Unsre Literatur wird nicht durch die gelehrten Studien volksthümlich, vermöge welcher sie ein Gegenstand der Kritik wird, sondern durch die volksthümliche Form und Anschauungsweise. Wir haben ja bereits an der Nachahmung der antiken Versmaaße die Erfahrung gemacht, wie wenig volksthümlich das gelehrte Alterthum hat werden können, und eine gute Uebersetzung der antiken Schriftwerke reicht vollkommen aus, das Alterthum dem Volksbewußtsein zugänglich zu machen; denn auch der Gymnasiast wird zu einer Uebersetzung grei-

sen, wenn er die Alten genießen und in Einem Guß vor sich sehn will. Endlich ist jene Behauptung, daß unsre Literatur zu ihrem Verständniß eine klassische Bildung voraussetze, sehr einseitig, da die Literatur der romanischen Völker, die altdeutsche wie englische Poesie, indische und persische Dichterwerke von nicht geringem Einfluß, eine Zeit lang sogar tonangebend waren im kosmopolitischen Deutschland. Volksthümlich kann die altklassische Kunst und Wissenschaft niemals werden, weil sie von unsres Volks Denkweise Jahrtausende weit abliegt, so daß es unserm Volke schlechterdings unmöglich sein wird, sich jene alten Zustände, jene heidnische Welt der Empfindung, jene republikanische Art des Denkens so zu vergegenwärtigen, daß es mit voller Seele unter jenen Ruinen des Alterthums verweilt.

Nicht minder unrichtig ist eine andre Behauptung der Humanisten, daß „sich bei den Gebildeten Verlangen und Geschmack an altklassischer Bildung zu erkennen gebe, und jeder Gebildete den Homer und Sophokles lesen müsse." Unsre Buchhändler werden auf solche Versicherungen die beste Antwort geben. Man findet in den Bibliotheken der Gebildeten, wenn sie nicht grade Philologen sind, den Lenau, Chamisso, Schiller, Shakespeare u. A., aber gewiß nur in dem seltensten Falle einen Sophokles oder Homer aus leicht zu errathenden Gründen. Wer ein Drama lesen will, greift gewiß zu dem großen Engländer oder zu unsern deutschen Dramatikern, nicht aber zu den Griechen, deren Nachahmung noch nicht hat glücken wollen.

Ein andres Mal ruft uns der Humanist tröstend zu: „Nationale deutsche Bildung ist Bildung zu deutschem Wissen und deutscher Gesinnung. Sie muß den Jüngling zu den Quellen deutscher Kultur führen und ihn mit allen Stoffen nähren, aus denen die Resultate unsrer gegenwärtigen Bildung hervorgegangen sind." Dieser sprachlich ganz verunglückte Satz scheint behaupten zu wollen, daß nur die deutschen Literarhistoriker national gebildet werden können. Ich könnte mich aber nicht besinnen, daß sich die Humanisten ganz besonders durch ihre deutsche Gesinnung ausgezeichnet hätten! Richtiger würde man „Bildung durch deutsches Wissen zu deutscher Gesinnung" sagen. Indeß ist Nationalität nicht ein Ding, das erst angelernt werden muß, oder wozu eine gewisse Gelehrsamkeit gehört, sondern es ist ein inwohnendes Gefühl, welches die Natur in unsre Brust legte, wo wir es nur zu

wecken und anzuregen haben, damit es gedeiht und sich entfaltet, auf daß es der innerste Lebensnerv unsres Daseins, die Lebenskraft unsres Wirkens werde. Man spreche vom Vaterlande, mache die Jugend mit ihm bekannt, damit sie dasselbe lieb gewinne, man hauche ihr die heilige Liebe zum Vaterlande, zum Stammvolke dadurch ein, daß man dessen Geschichte vor ihrem Auge entfaltet, man stelle ihr deutsche Helden und Männer als Muster zur Nachahmung vor, man leite sie an, überall das deutsche Wesen zu empfinden, die Unterschiede von den Nachbarvölkern zu erkennen, vor allem aber erwecke man in der Jugend Achtung vor dem eignen Volk, Verehrung vor seinen hochbegabten Männern und Hingabe an den Volksgeist. So bildet man national, nicht aber durch gelehrte Untersuchungen und Studien! Wehe unsrer Jugend, wenn sie aus Büchern erst Vaterlandsliebe lernen soll! Wehe unsrer Geschichte, wenn die Jugend nach Athen wandern soll, um dort deutsche Gesinnung zu empfangen! Wehe unsrer Wissenschaft, wenn sie nicht an sich deutsch ist und wenn nicht deutscher Geist, deutsche Wahrheitsliebe, deutscher Freiheitssinn sie durchwehn, wenn uns ein Sulla, ein Cato, ein Augustus, ein Alcibiades, ein schmeichlerischer Horaz deutschen Patriotismus lehren sollen!

Wie einseitig ist die Forderung, daß der deutsche Jüngling, ehe er deutsch empfindet und denkt, erst die Quellen der deutschen Kultur aufsuchen, daß er alle Stoffe in sich aufnehmen soll, an denen die Nation seit Jahrtausenden sich nährte! Wie einseitig, hiermit nur die alten Klassiker empfehlen zu wollen, da die altdeutsche, altnordische und altkeltische Kunst und Literatur von unendlichem Einfluß gewesen sind! Reichte ein Menschenleben hin, aller der Stoffe sich zu bemächtigen, wozu unser Volk mindestens achtzehn Jahrhunderte gebraucht hat! Sollen wir erst altdeutsche und altkeltische Mythologie und Sagen studiren, etwa bis tief nach Indien hineinschweifen, um dort die Urkultur zu entdecken; sollen wir Kirchengeschichte treiben sammt arabischer und byzantinischer Baukunst; sollen wir untersuchen, wieviel die arabischen Universitäten in Spanien beitrugen zur deutschen Theologie und Naturkenntniß, — um endlich daraus deutsche Gesinnung und lebendigen Nationalsinn zu gewinnen? Wahrhaftig, das wäre zu viel verlangt! Dann gäbe es nur hier und da einen patriotischen Greis! Was würde man denn sagen, wenn man vom Schüler verlangte, du sollst die lateinische Grammatik nicht aus dem Schul-

lernen, sondern die Studien zuvor durchmachen, die Schulz und alle Grammatiker vor ihm gemacht haben, damit du dich der Stoffe bemächtigst, aus denen Schulz's Grammatik als Resultat hervorging? Was würde man zu dem Arzt sagen, der da verlangt, wir sollten nicht Rindfleisch essen, sondern uns mit den Stoffen nähren, aus denen nach langen Prozessen das Rind sein Fleisch bildete?

Wenn ferner mit Recht gesagt werden kann, „die deutsche Geschichte ist nur ein Theil der Geschichte der Menschheit, die isolirt weder erkannt noch begriffen wird," so ist doch die Folgerung einseitig, daß man aus der Geschichte der Menschheit nur die des klassischen Alterthums herausnehmen dürfe. Hat denn die alttestamentliche Kultur nicht viel tiefer eingewirkt auf unsre Volksbildung als Homer und Sophokles? Da es ohne Verdächtigung bei dem oft genannten Humanisten nicht abgeht, so warnt er, daß „man die Nationalität nicht für Kosmopolitismus" halte. Ich sollte meinen, der Humanismus laufe viel eher Gefahr, Weltbürgerthum zu werden, als deutsches Nationalgefühl dies zu fürchten hat, welches ja deshalb kein weltbürgerliches sein kann, weil es ausschließlich deutsch ist. „Oft, fährt unser Gegner fort, versteht man unter deutscher Bildung die Kenntniß der Gegenwart, seiner Verfassung und Gesetze." Dem Humanisten scheint die Nationalität stets staatsgefährlich zu sein. In der That sollte Kenntniß der Verfassung und Grundgesetze in jeder Schule gelehrt werden, damit der Schüler weiß, was ihm erlaubt und verboten ist. Die Einseitigkeit unsrer Schulverfassung hat es dahin kommen lassen, daß der Jüngling ins Leben tritt und Gesetzen unterworfen ist, von denen er nur dann erfährt, wenn er wegen Uebertretung derselben bestraft wird; daß er einer Verfassung gemäß handeln soll, von der er nichts weiß, oder deren Paragraphen er nicht versteht.

Schließlich wird uns eine sonderbare Erklärung der deutschen Nationalität gegeben, wenn es heißt: „Das Christenthum hat eine über das Nationalbewußtsein hinausgehende Menschlichkeit gegründet. Diesen Geist des Christenthums als den der Humanität hat das deutsche Volk in sich aufgenommen, und daher fällt das Humane mit dem Nationalen bis zur Deckung zusammen, und der Gegensatz zwischen Humanität und Nationalität verschwindet." Hier werden Menschlichkeit, Christenthum, Heidenthum, Republik, Monarchie, alte und neue Zeit, Sclavenstaat und

Lehnstaat, Pabstthum und altrömische Vogelschauer für gleichbedeutende Dinge ausgegeben, damit der deutsche Nationalgeist sich definiren lasse als philologische Gelehrsamkeit.

Hegel und Arndt („Bewußtwerden der Menschheit") zeigen, indem sie den lebendigen Fluß und Zusammenhang der Geschichte der Menschheit sichtbar vor Augen legen, daß „die Griechen keinen Zweck hatten als den, Griechen zu sein, d. h. innerhalb der nationalen Schranken alle in ihnen schlummernden Fähigkeiten auszubilden. Sie waren Menschen. Die Römer wollen mehr als Menschen, nemlich Römer sein. Es waltet in ihnen eine gewisse nicht mehr natürliche, sondern halbgeistige Spannung, ein Uebergewicht des Einen. In so fern sind sie sittlich; weil aber das Eine wieder nur ein endliches Ziel erstrebt und darum allein zu seinem Rechte kommt, indem es dem Andern Unrecht ist, ist das Streben der Römer gewaltsam, roh, ein ewiger Krieg, ein fortwährendes Schlachten und Blutvergießen." Dagegen ist die griechische Bildung „Einheit von Natur und Geist," ein Sichgleichsetzen dieser beiden Seiten des menschlichen Daseins. Aber sobald der griechische Geist aus dieser Naivität heraustrat, sobald er anfing zu unterscheiden (mit Socrates und Plato) das Wesentliche vom Unwesentlichen, das wahre Ich vom vergänglichen Ich, sobald der Grieche sich als Subject, als einzelner, selbstdenkender Mensch erkannte, so ging Griechenland an diesem Recht der freien Persönlichkeit unter." Nun beruht aber das Christenthum wesentlich auf dem Gegensatz von Natur und Geist, vom Diesseits und Jenseits, während der Grieche beides als Einheit empfand, wenn er sie auch nicht wußte. Das Menschenthum des Griechen bildet daher den entschiedensten Gegensatz zum Menschenthum des Christen: jenes hat das äußerliche politische Leben vor Augen, das Griechenthum im Unterschied von den Barbaren; dieses das innerliche Leben in Gott, die Beziehung alles menschlichen Thuns auf den Willen Gottes, auf das Jenseits, die Unterordnung des Individuums mit seinem Denken und Wollen unter das Sollen der Kirchenlehre. Das Christenthum ist ein unendlicher Fortschritt über die Welt des Alterthums hinaus, denn das Princip der Innerlichkeit, der Persönlichkeit oder Subjectivität ist das des Mittelalters und der modernen Zeit.

Zwar liegt im Christenthum das Princip des allgemein Menschlichen, weil es die Gleichheit der Menschen vor Gott und

die unbeschränkteste Menschenliebe lehrt. Aber es ist nicht zu übersehn, daß das Christenthum sich zertheilt hat in eine Menge Nationalkirchen und Confessionen. Es existirt also das allgemein Christliche, das Christenthum überhaupt nur in einzelnen Kirchen. Auch hat dieses Christliche eine Reihe von Bildungsstufen durchlaufen von einem Bonifacius, Gregor VII., Innocenz IV., Leo X., Luther bis auf Röhr und Schleiermacher und Dräseke herab. Die verschiedenen dogmatischen Parteien repräsentiren die verschiedenen Auffassungen des Christenthums, so daß man von keiner sagen kann: sie ist die wahrhaft und allein christliche. Das Christlich-menschliche ist also nicht über das Nationale hinausgegangen, sondern hat sich diesem vielmehr assimilirt, es ist in das Nationale aufgegangen: es sind Landes- und Nationalkirchen entstanden selbst in der katholischen Welt, wie vielmehr in der protestantischen. Hat doch das Lutherthum seine Anhänger in Norddeutschland, der Calvinismus in den deutschen Ländern, wo Mischungen mit Kelten stattgefunden haben, wogegen die Romanen römisch-katholisch und die Slaven vorzugsweise griechisch-katholisch sind. Hieraus ist klar, daß die Nationalität die Auffassung des christlichen Humanismus bedingt hat.

Nicht minder unklar ist die Behauptung, daß das deutsche Volk „den Geist des Christenthums als den der Humanität in sich aufgenommen habe." Es giebt ja bekanntlich ein katholisches und protestantisches Deutschland, katholische und protestantische Gymnasien und Universitäten, die wesentlich von einander abweichen, die ganz Verschiedenes lehren, deren Humanitätsbegriffe andre sind, da die Protestanten ja als Ketzer gemieden, verflucht und verfolgt werden. Wirkt aber wirklich der Geist des Christenthums als Humanität in uns, so ist das Alterthum überflüssig, ja unmöglich, weil es der entschiedenste Gegensatz gegen das christlich-germanische Princip ist. Eben so wenig kann das Deutschthum mit dem Christenthum „zusammenfallen," da es verschiedene christlich-deutsche Parteien giebt, die sich gegenseitig zu unterdrücken suchen oder mindestens behaupten, ihre Gegner faßten das Christenthum falsch auf. Die ganze Stelle des Dr. Heiland ist und bleibt ein unentwirrbarer Widerspruch.

Daß Christenthum und Deutschthum bis auf gewisse Grenzen zusammen fallen, hat seinen Grund in etwas ganz Anderem. Unser Nationalbewußtsein spricht sich darin aus, daß er die per-

sönliche Freiheit, das Recht der freien Persönlichkeit zum Inhalt seiner sittlichen Weltanschauung erhoben hat. „Die wehrfähigen und ächtes Eigenthum besitzenden Männer, sagt Leo, waren die allein vollfreien. Der deutsche Staat ist ursprünglich eine Demokratie, in welcher der Demos aus mehr oder minder begüterten Landedelleuten bestand.“ Das Christenthum lehrt seinerseits auch die Freiheit des Willens, es hebt diese Selbstbestimmung hervor als die wahre Sittlichkeit. Die Freiheit des Willens soll das Gute zum Inhalt haben seiner selbst wegen, der Mensch soll die Wahrheit wollen und ausüben, dann lebt er in Gott. Deutsche und Christen legen daher die sittliche Welt in das Innere, sie haben die Freiheit des Denkens und Handelns zu ihrem Princip, weil diese allein sittlich macht. „Weil die Geistlichkeit im Mittelalter, sagt Leo an einem andern Orte, der eigentliche Halt politischer Freiheit war, so hatten sie so großen Einfluß in weltlichen Dingen.“ Wir müssen also sagen, die deutsche Nationalität wurzelt in der Auffassung der sittlichen Weltordnung, daß der Mensch ohne Freiheit nicht sittlich gut werden kann, daß daher das Recht freien Denkens, die Selbstentschließung und das freie Eigenthum die Grundlage seiner politischen und gesellschaftlichen Existenz sein müssen. Da nun der griechische Staat grade an diesem germanischen Princip der freien Persönlichkeit unterging, so kann das Alterthum uns nimmermehr zum Nationalbewußtsein verhelfen, sondern nur ein aufmerksames Studium deutscher Geschichte und Literatur, deren Hauptbestandtheil das christliche Bewußtsein ist.

VI. Die Realschule und die ideale Bildung.

Man hört ideale Bildung, ideale Güter u. dgl. sehr häufig anpreisen, ohne daß man sich darüber klar werden kann, was unter jenen Bezeichnungen verstanden werden soll. Die Humanisten pflegen „ideale Bildung" in Gegensatz zu stellen zu der „utilitarischen und materiellen Richtung unsrer Zeit," welche man nur dadurch unterdrücken könne, daß man „die Jugendbildung noch mehr als bisher auf griechische Klassicität gründe." Hieraus muß man schließen, daß griechische Bildung die ideale ist, die moderne Bildung der Realschule dagegen „der Krebsschaden aller Idealität." Das Ideale steht dem Realen entgegen, welches der Verderber des ersteren ist. Wie die dogmatische Weltanschauung Diesseits und Jenseits, Ewiges und Vergängliches entgegen stellte, obschon dies in der That nur relative Begriffe sind, so bildet der Humanismus den Gegensatz von Wirklichkeit und Ideal, bei welchem die reale Wirklichkeit das Schlechte, Verächtliche, Verderbliche ist. Prüfen wir diesen Gegensatz!

Wir werden ein „durch und durch ideales Volk" genannt, jedenfalls weil wir ein unpractisches Volk sind, das für Ideen schwärmt, für Ideen hungert, sich plagt und todt schießen läßt, ohne davon irgend einen Erfolg zu haben. Wegen dieser „idealen Weltanschauung" hat unser Volk die politische Bedeutung verloren, die ihm wegen seiner geographischen Lage, so wie wegen seiner geistigen und körperlichen Tüchtigkeit gebührt. Theologische Streitfragen und philosophische Systeme haben unsre Thätigkeit Jahrhunderte lang beschäftigt, haben unsre geistige Kraft aufgezehrt, unser Interesse für die socialen und politischen Verhältnisse abgestumpft, uns zu Schwärmern oder Freigeistern gemacht, aber nicht einmal ein nationales Theater hat unsre Kunst geschaffen, denn die Censur stand allmächtig über der „göttlichen" Kunst, der

plumpe Realismus der Polizei zerstört alle Idealität. Uebrigens möchten sich in Deutschland so viel Alltagsmenschen finden, wie kaum in einem andern Lande, so daß sich nicht einsehn läßt, warum man nicht lieber sagt, unsre „Gelehrten“ sind Idealisten; denn unser Humanist wirft ja dem gesammten Bürgerstande Materialismus vor.

Fragen wir zunächst: Was ist Ideal und ideale Anschauung? so geben uns die Humanisten keine Antwort, sondern lassen uns bei diesem Worte etwas Beliebiges denken. Will man sich den Begriff des Idealen klar machen, so findet man zunächst, daß es nicht Ein Ideal, sondern gar viele Ideale giebt, die je nach den verschiedenen Völkern und deren Geschichtsepochen verschieden sind. Demnach erhalten wir ein griechisches, römisches, deutsches, ein antikes, romantisches und modernes Ideal. Wenn wir über den Ausdruck „Ideal“ ins Klare kommen wollen, so müssen wir die philosophischen Aesthetiker fragen, die freilich unter sich nicht recht einig sind, was sie Ideal nennen sollen. Kahlert z. B. sagt: „Ideal ist die der Idee entsprechende Gestalt oder Bildlichkeit. Es ist die Idee selbst, aber als deren Erscheinung. Die abstracte Geistesthätigkeit bringt es zu keinem Idealen; das Ideal ist nur die wieder hervortretende Vorstellung. Bei ihm ist immer die Phantasie betheiligt.“ Nach dieser Definition Kahlert's wäre die ideale Weltanschauung die künstlerische, welche die Einheit des Gedankens der Wahrheit mit seiner Erscheinung überall schaut. Eine solche Denk- und Empfindungsweise war den Griechen besonders eigenthümlich, indeß dürfte für das deutsche Volk mehr die Bezeichnung „speculatives oder abstract denkendes Volk“ passen, weil unserm Denken zum Theil die plastische Sinnlichkeit fehlt. Wir wollen dies indeß dahin gestellt sein lassen und uns nach einer andern Definition des Idealen umsehn.

Vischer sagt §. 398. seiner Aesthetik: „Durch die Thätigkeit der Phantasie entsteht die reine Schönheit, welche nun Ideal heißt im Sinne des zunächst inneren Bildes, das der Geist als sein durch Umbildung eines Naturschönen frei geschaffenes Werk sich in vollendeter Objectivität gegenüber stellt. Es hat vom Naturschönen die ganze sinnliche Lebendigkeit und die ganze unendlich eigene Bindung der ewigen Gattungsformen zur Individualität, vom freien Geiste die ganze Ausscheidung des störenden Zufalls durch die positive Macht der reinen in den Gegenstand eingedrun-

genen und ihn ins Unendliche hebenden Idee.“ Kant nennt „Ideal die Vorstellung eines einzelnen als seiner Idee adäquaten Wesens,“ Göthe bezeichnet es als „eine gefühlte, gedachte, menschlich vollendete Natur, in welcher am Wirklichen ausgeschieden wird das zufällig Wirkliche, an dem wir weder ein Gesetz der Natur noch der Freiheit entdecken.“ Aehnliches sprechen Schiller und Humboldt aus. Wir erkennen hieraus so viel, daß eine ideale Weltanschauung eine dichterische, künstlerische ist, welche im Einzelnen die Erscheinung der Idee, d. i. des Gedankens der Allgemeinheit erkennt.

Hiernach muß es scheinen, als sei es Aufgabe des Gymnasiums, Dichter zu erziehen oder wenigstens Jünglinge mit dichterischem Auge und künstlerisch schaffender Phantasie. Diesem widerspricht der prosaische Zweck, welchen die Gymnasiasten verfolgen, indem die einen Pastoren, andre Justizbeamte, andre Mediciner, Sprach- oder Naturforscher werden wollen, deren spätere Lebensaufgabe es ist, der realen Praxis und realen Zuständen scharf ins Gesicht zu sehn. Der spätere Beamte wird mit seiner idealen Anschauung schlecht fahren, wenn er nicht vorher gelernt hat, daß diese nur im Reich der Kunst anwendbar ist. Die Realschule hat deshalb einen großen Vortheil, wenn sie die reale Welt richtig ansehn und beurtheilen lehrt.

Wenn wir uns aber die Elemente des Idealismus vergegenwärtigen, so erkennen wir, daß das Ideal nicht das Gegentheil der Wirklichkeit ist, sondern daß er vielmehr für die allein wahre Wirklichkeit gehalten werden muß, d. h. für jene Wirklichkeit, welche der Zufälligkeit entnommen ist, da im Ideal nur das erscheint, was der Natur des Dinges gemäß erscheinen muß. Demnach gehört zu einer idealen Anschauung entweder angebornes Talent, oder eine so umfassende, das Wesentliche findende Durchbildung, wie sie nur den Meister der Wissenschaft und hochgebildeten Männern eigen werden kann. Die große Menge der gewöhnlichen Gelehrten und Gebildeten wird das hinnehmen müssen als die ideale Auffassung eines Gegenstandes, was jene Heroen als solche ihr hinstellen. Vorzugsweise wird das ideale Anschaun durch philosophische und tief eingehende ästhetische Arbeiten gewonnen. Es ist keine kleine Aufgabe anzugeben, worin das griechische Ideal bestehe. Hierzu gehört das Wissen so unendlich vieler Einzelheiten der sprachlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, politischen

und religiösen Zustände Griechenlands, dabei wiederum eine solche Gewandtheit, diesen Stoff zu gruppiren, das Princip zu finden, daß selbst wenige Philologen sich an jene Frage gemacht haben. Für die Schülerbildung bleibt der Idealismus vorläufig nur ein frommer Wunsch. Ja er bleibt so lange ein frommer Wunsch, als es ihm nicht vergönnt ist, die griechischen Bildwerke zu sehn und sich in ihr Studium zu vertiefen, wozu selbst ein Winkelmann viele Jahre gebrauchte. In den Reden eines Demosthenes, in der Anabasis, im Anakreon, im Horaz, Cicero und Livius möchte man nicht viel Ideales finden, da dieses sich vorzugsweise in den Bildsäulen der athenischen und peloponesischen Kunstschule ausprägte. Um aber aus dem Plato den griechischen Idealismus — denn die Römer hatten keinen solchen, da sie ein praktisch-politisches, militärisches und juridisches Volk waren — herauszustudieren, dazu gehört eine Reife und Ausbildung des Denkens, so wie eine jahrelange Beschäftigung mit den Werken Platons, wie sie von keinem Gymnasiasten erwartet werden darf. Nur die Tragödie giebt Gelegenheit, das griechische Ideal aufzufassen, aber auch hierbei sind so viel Schwierigkeiten zu überwinden und so reiche Vorstudien zu machen, daß die Humanisten, welche etwa über ein solches Thema schreiben wollen, recht bald gestehn werden, nur des Lehrers Kraft und Wissen ist einer solchen Aufgabe gewachsen.

„Das Ideal, sagt Hegel, ist die Wirklichkeit, zurückgenommen aus der Breite der Einzelheiten und Zufälligkeiten, insofern das Innere in dieser der Allgemeinheit entgegen gehobenen Aeußerlichkeit selbst als lebendige Individualität erscheint." Man gelangt daher zu einer idealen Auffassung des Lebens und der Dinge um uns her, wenn man im Einzelnen und Besonderen das Allgemeine, den Gattungsgedanken, sieht, indem man die einzelnen Zufälligkeiten und Abnormitäten sich wegdenkt. Das Ideal ist die reine Natur, die Realität, welche in allen ihren Theilen nur der Ausdruck der Idee des Dinges ist. Welche Schule kann daher besser zu einer idealen Auffassung der Welt anregen und anleiten als grade die Realschule mit ihren naturwissenschaftlichen Lehrgegenständen und mit ihrem Zeichenunterricht? Hierdurch wird das Auge im Klarsehen überhaupt geübt, es empfängt Sinn für Form und Formschönheit, es lernt die Natur von ihrer geistigen und materiellen Seite kennen. Indem der Realschüler aber

fortwährend sich genöthigt sieht, im Einzelnen die Gattung, das Allgemeine, zu erkennen, und die Merkmale des Einzelnen aufzufassen als die Kennzeichen der Gattung; indem alles um ihn her ein unermeßliches Reich von Gedanken wird, da sich das Gesetz stets zeigt als das Wahre des Dinges; indem er sich beschäftigt mit der Schönheit der Natur, mit ihren Stein=, Pflanzen und Thiergebilden, bei denen er eine bestimmte Stufenfolge von Begriffen findet: ist er veranlaßt, die Natur ideal aufzufassen, insofern er die einzelne Erscheinung nach der Idee der Gattung beurtheilt, inwiefern sie dieser entspricht oder nicht.

Wenn man das Ideale verstehen will, so muß man den realen Stoff überwunden haben, man muß diesen zu vergeistigen wissen, indem man die Masse des positiven Wissens zu einem in sich harmonisch gebildeten Organismus abrundet. Das Ideale liegt daher der Realschule viel näher als man glaubt; denn ihr Unterricht bewegt sich zum Theil in concreten Anschauungen; sie zeigt das Schöne viel häufiger in seiner Existenz als das Gymnasium. Das Denken des Realschülers wird sinnlicher und plastischer, weil er concrete Dinge denken muß; sein geistiges Leben reicht viel tiefer in die Naturseite der Sinnlichkeit hinein, er muß seinen Sinn viel mehr schärfen für die leibhaftige Erscheinung des Gedankens als der Gymnasiast, der es vorzugsweise mit grammatischen, also mit abstracten Begriffen und speculativen Gedanken, mit Reflexionen zu thun hat. Der Realschüler ist im Laboratorium, bei der Electrisirmaschine, beim Sammeln der Pflanzen sinnlich productiv, seine Phantasie hat einen sinnlicheren Stoff als die des Gymnasiasten, er muß concreter combiniren, folgern und schließen als der Gymnasiast, wenn er eine Frage aus der alten Geschichte oder Literatur behandelt. Wenn der Realschüler ein allgemeines Naturgesetz durch ein Experiment veranschaulicht, so idealisirt er nach seiner Weise, er dichtet der Natur ein Wort ihres großen Epos nach.

Indessen meinen die Humanisten, daß die ideale Anschauung gewonnen werde durch die altklassischen Dichter, und daß hieran der Schüler das Leben von der idealen, künstlerischen Seite betrachten lerne. Eine solche Betrachtung hat ihren hohen Werth; man könnte sie die Blüthe der Schulbildung nennen. Aber ist denn das Ideal ausschließlich nur den Griechen eigen? Das griechische Ideal ist entweder durch und durch griechisch, so daß wir

es in uns nur künstlich nachzuschaffen vermögen; oder es ist noch eine volle, frische, lebenspendende Wirklichkeit, wie wir sie bei jedem großen Dichter finden als Anschauung einer höheren sittlichen Weltordnung. Man kann und muß den Homer bewundern, aber seine Ideale, seine schimpfenden und schmausenden Helden, seine neidischen Götter, seine Ehre der Bestattung der Todten sind für unser Bewußtsein keine Vorbilder mehr. Man muß die Formschönheit des Sophokles bewundern, aber die Lösung seiner Schicksalstragödien befriedigt unsre Forderungen nach einer sittlichen Weltordnung nicht in allen Punkten.

Warum soll denn unsre Jugend nicht an modernen Dichtern Formschönheit und ideale Auffassung lernen? Sind unser Schiller, Hölderlin, Göthe hierzu nicht geeignet? Ist ihr Verständniß etwa schwerer als das eines Sophokles, Horaz oder gar Pindar? Hat man es denn bis jetzt der Mühe werth erachtet, Schulausgaben unsrer Klassiker von solcher Billigkeit zu veranstalten, wie die der alten Klassiker? Hat man Anstalt getroffen, unsre Schüler zu verpflichten, ein Exemplar des deutschen Dramas zu kaufen, welches in der Schule gelesen wird, wie es bei den alten Klassikern der Fall ist? Warum endlich ist nicht dafür gesorgt, daß in den verlangten Schulausgaben in einer Einleitung und in Anmerkungen so viel Material und Nachweis zugänglicher Hülfsmittel angegeben werden, daß der Schüler sich tüchtig präpariren und den deutschen Klassiker auf so eingehende Weise lesen kann, wie es bei den alten Klassikern möglich ist? Hierin liegt der größte Nachtheil für die Realschulen, hier die große Lücke, welche gefüllt werden muß, damit die Realschule mit um so größerem Recht sagen kann, sie sorge für humane, ideale und echt nationale Bildung. Wie die griechische Jugend ihre Klassiker studirte, so mag es auch die unsrige thun!

Dr. Heiland meint, in „der Gegenwart muß die griechische Sprache als eine unversiegbare Quelle einer ideal-humanen Quelle vor der römischen anerkannt und gewürdigt werden," und fährt fort: „Jeder Abiturient soll Homer, Sophokles, Herodot, Thukidydes, Plato und Demosthenes gelesen haben, d. h. nur einzelne Stücke." Wir Reallehrer müssen sogleich fragen, wie einige Bruchstücke einer vergangenen Kultur so große Dinge thun können, größere Dinge sogar, als unsere Kultur vermag, welche jene Kultur der Griechen in sich aufgenommen und verarbeitet hat? Was

liegt denn im Herodot, im Thukydides, im Demosthenes Ideal-humanes? Stehn die Parlamentsredner der Franzosen und Engländer so tief unter jenen Griechen? Haben wir keinen Historiker, der jenen an die Seite zu stellen wäre? Liegt das Ideale jener Griechen nicht sowohl in der Composition des Ganzen, in dem Organismus und der Weltanschauung, so daß ein Bruchstück, ein Buch oder etliche Kapitel so viel sind als etwa ein Finger, eine Nase oder Arm eines antiken Bildhauerwerkes? Wie kommt endlich die griechische Sprache, dieses materielle Mittel der Mittheilung, zu der Ehre, Quelle der ideal-humanen Bildung genannt zu werden? Ist der Vocalismus oder Buchstabenwechsel, ist die Etymologie oder die Syntax das Ideal-humane? Das Sanskrit steht in dieser Hinsicht gewiß höher und das Gothische ihm gewiß gleich. Wie kann eine Sprache an sich ideal-human bilden! Dies sind lauter inhaltslose Redensarten, lauter unbewiesene philologische Dogmen! Ja die Unrichtigkeit dieser Phrasen, die einem Humanisten so schlecht anstehn, wächst noch, wenn man sich fragt nach dem Begriff des Ideal-humanen. Ideal-human würde sein, das allgemein Menschliche, welches sich verwirklicht im Einzelnen, so daß dieser Einzelne vollständig aufgeht im Menschlichen. Damit würde das Griechische aufhören griechisch zu sein, und wir würden keine Deutschen, sondern nur noch Menschen sein! Wir würden eine Bildung besitzen, in welcher alle Unterschiede verschwunden sind, wo Zeit, Oertlichkeit und Nation keine Scheidewand mehr bilden, wo griechische Heiden und deutsche Christen vollständig eins sind! Dies ist ein offenbarer Unsinn. Treibt so viel Griechisch, als ihr wollt, ihr Humanisten, euer innerstes Wesen, euer Denken und Empfinden ist doch deutsch, es gehört unserm Jahrhundert an!

Dem Humanisten in Halberstadt ist es wegen seiner ideal-humanen Bildung nicht gelungen, den Begriff des Nationalen sich klar zu machen. Er, der so laut vor der Vielwisserei warnt und vor dem realistisch-utilitarischen Princip, gesteht ganz naiv ein, daß „die Hauptfaktoren der Kultur sind: Christenthum, klassisches Alterthum, eigne Literatur, Literatur der modernen Völker und die Wissenschaft der Natur.“ Die Realschulen machen diese Faktoren, mit Ausschluß des Altklassischen, zum Inhalt ihres Schulunterrichtes, und werden deshalb von dem Dr. Heiland so grimmig angefeindet, daß er in ihnen nur Verderber der Humanität, Feinde der Bildung und Rebellen sieht. Zittert denn Dr. Heiland nicht

vor der ungeheuren Vielwisserei seiner Gymnasien, wenn diese alte und neue Literatur, Mathematik und Naturwissenschaft treiben sollen? Fühlt er nicht, wie er sich mit dieser Stelle eigenhändig ins Antlitz schlägt, wenn er den Realschulen das zum Vorwurf macht, was er seinen Gymnasien dringend empfiehlt? Er fährt gemüthlich in seiner Selbstwiderlegung fort: „alle diese Stoffe bilden die christlich-germanische Weltanschauung!" Hier kommt es also zum Vorschein, was das Nationale ist; denn hier ist das Alterthum nur einer der Faktoren, hier wird nicht gesagt, daß es bevorzugt werden müsse vor den andern Faktoren, daß man nur griechische Grammatik treiben müsse, um ein Deutscher zu werden. „Dieselben Stoffe, sagt er weiter, müssen den Jüngling bilden, der die Aufgabe seines Volks und seiner Zeit verstehen will."

Da haben wir ja die Unentbehrlichkeit der Realschulen von einem Humanisten bewiesen! Der Jüngling soll seine Zeit verstehn! Das ist ja prächtig; das will ja eben die Realschule, deshalb treibt sie moderne Sprachen, Chemie und Physik und deutsche Geschichte! Soll sie ihre Zeit verstehn, so braucht sie keine Lateiner und Griechen, folgert sie weiter, denn die sind ja seit 2000 Jahren nicht mehr! Zwar haben sie eingewirkt auf unser Kulturleben, aber dies erfahren wir aus der Geschichte und brauchen die alten Sprachen nicht zu lernen, da für unsre Zeit und unser Volk die modernen Sprachen wichtiger sind. Wir Reallehrer können kaum begreifen, wie der Humanist auf einmal aus seiner Idealwelt herabplumpt und der Schule den Nutzen zumuthet, daß sie dem Jünglinge zum Verständniß seiner Zeit verhelfen soll. Was geht dies den Humanismus an? Was hat denn dieser mit den Volks- und Zeitinteressen zu schaffen? — Wahrhaftig, an dieser Stelle hat Dr. Heiland sein eignes Princip der idealen Nutzlosigkeit vergessen, denn er mag doch gemerkt haben, daß er damit nicht durchkommt. Ein Princip aber, das sich mitten im Kampfe selbst aufgiebt, ist ein verlornes. Das Gymnasium, welches nur ideal bilden, nur das allgemein Menschliche entwickeln will, darf sich um Volk und Zeit nicht kümmern. Herr Dr. Heiland hat mit jener Stelle den Realschulen den Sieg zuerkannt, er hat ihr Princip proclamirt als Princip der Pädagogik der Gegenwart. Es hilft ihm nichts, wenn er diese Uebereilung wieder durch eine nichts sagende Phrase vertuschen will, indem er schreibt: „Im deutschen Volksgeist fällt das allgemein-Humane mit dem

individuell-Nationalen wesentlich zusammen.“ Auf deutsch würde diese Redensart heißen: das allgemein Menschliche ist das besondre Deutsche, oder: der Deutsche ist ein Mensch! Dies ist ein Unsinn, da noch Niemand uns zu den Thieren gerechnet hat. Es wäre hier darauf angekommen, den Inhalt des allgemein-Humanen anzugeben, denn human heißt ja schon das allgemein Menschliche. Aber worin besteht denn dies? Was ist allen Menschen gemein? Was aber allen Menschen gemein ist, kann dies blos von den Griechen gelernt werden; kann es überhaupt gelernt werden? Ein alter Klassiker würde sich nicht so unbestimmt ausgesprochen haben über einen Punkt, welcher in der obschwebenden Streitfrage ein wesentlicher ist. Was soll man sich unter dem „individuell-Nationalen“ denken? Ist nicht jedes Nationale an sich individuell? Wie endlich soll es möglich sein, daß das Individuelle zugleich etwas Allgemeines, daß das Nationale etwas allen Menschen Gemeinsames ist? Was für eine nichtssagende Definition ist es, das deutsche Volksthum zu nennen das allgemeine Menschenthum? Sind denn alle wahren Menschen Deutsche und alle ächten Deutschen nichts weiter als wahrhafte Menschen? Solche Redensarten sind schlechte Empfehlungen der klassischen Studien, und solche logische Verwilderung giebt kein Anrecht, Schulen und Lehrer zu verdammen, die sich der Autorität eines solchen idealen Humanisten nicht fügen wollen! Ein in sich so unklarer Humanismus hätte die Männer nicht so hart anlassen sollen, welche, als die besten, nach Berlin zur Conferenz geschickt waren!

Wie unklar die orthodoxe Philologie über das ist, was sie will und was sie nicht will, wie sie das mit der linken Hand wieder nimmt, was sie mit der rechten gegeben hat: das lehrt uns Dr. Heilands Feldzug gegen den national-idealen Unterricht. Das einemal sagt er: „Der deutsche Jüngling muß dieselbe Bahn durchwandeln, welche das deutsche Volk gegangen ist;“ denn so „verlange es eine gesunde Pädagogik.“ Jedermann wird hieraus folgern, da die deutsche Bildung in der deutschen Literatur und Geschichte niedergelegt sind, so müssen diese den Mittelpunkt der nationalen Erziehung bilden, welche an sich eine ideale ist. Denn wenn der Jüngling sich ganz erfüllt weiß von dem Geist seines Volks, wenn er sich dessen Zwecken ganz hingiebt, wenn er nicht einen rein persönlichen Standpunkt für sein geisti-

ges Sein und Thun einnimmt, sondern denkt, fühlt und urtheilt als Deutscher, so ist er vollkommen human gebildet. Diese logische Folgerung muß man von dem formalgebildeten Humanisten in Halberstadt erwarten, — aber dieser folgert ganz anders, denn er schreibt: „Die Revolution der Pädagogik verlangt, daß man vaterländische Geschichte und Literatur zum Mittelpunkt des Unterrichts mache."

Ihr Polizeibeamte und Staatsanwalte, hört es! Wer im deutschen Vaterlande auf deutsche Sprache und Geschichte den Hauptnachdruck legt, der ist ein Revolutionär! Eine treffliche Idealität hat dieser Halberstädter Humanismus im Kopfe! Wenn der deutsche Knabe, der für Deutschlands Nationalität das Schwert führen soll, wenn es sein muß, der für sein Vaterland leben, wirken und sterben soll, wenn der vorzugsweise für das Vaterland erzogen wird, so — ist dies staatsgefährlich! O was würde Thukydides, was Cicero, was Sophokles sagen, wenn sie ihren Humanismus und Idealismus auf diese Weise practisch anwenden sähen! Nur in dem unglücklichen Deutschland ist eine solche Verhöhnung unsrer Nationalität möglich; denn kein Engländer wird sich erdreisten zu sagen: wenn ihr meine Söhne zu Engländern erziehn wollt, indem ihr sie englische Geschichte und Sprache lehrt, so seid ihr sittlich verdorbene, verderbliche Menschen, die von Staatswegen müssen unterdrückt werden!

Wie weit der Verf. davon entfernt ist zu begreifen, daß der moderne Humanismus und Idealismus schlechterdings nur in der nationalen Erziehung beruhen, beweist eine andre Stelle: „Eine einseitige Auffassung des Nationalen, die sich von dem Boden geschichtlicher Entwickelung losmachen will, verwechselt das Nationale mit dem Zeitgemäßen; wodurch man Epidemie und Frühreife nährt und unterstützt." Hieraus muß man folgern, daß das Zeitgemäße nicht das Nationale, daß es unhistorisch ist. Ich denke aber, was wirklich zeitgemäß, also den Anforderungen der Zeit angemessen ist, ist das Resultat der historischen Entwickelung, welche ja in die Zeit fällt. Selbst in dem Falle, daß das Zeitgemäße nachtheilig einwirkt, muß es wenigstens für historisch gelten, weil es von der Geschichte und ihrem Verlaufe hervorgebracht ist. Es liegt aber nicht im Begriff des Zeitgemäßen, daß es epidemisch sei, krank und frühreif mache. Umgekehrt könnte keine Schule besser thun, als wenn sie das Zeitgemäße lehrte, denn das Unzeitgemäße

muß eine verschrobene Bildung, unangemessene Ansichten, veraltete Meinungen hervorbringen und in unnatürliche Opposition treten zu der Zeit, in welcher und für welche die Jugend erzogen werden soll. Durch solche Sophistik weiß die Reaction unsre Zeit und ihre Bestrebungen polizeilich zu verdächtigen, da sie scheinbar naiv falsche Folgerungen wie Wechselbälge unterschiebt.

Noch größer wird die Verwirrung, welche der Verf. in seinem System anrichtet, durch folgende Stelle: „Der Mann, der etwas sein und leisten will, muß sein Volk und seine Zeit verstehn, muß also durch streng wissenschaftliche Studien sich die Vorbedingung zu eigen machen, durch die wir geworden sind, was wir sind. Das ist die Aufgabe der höheren Schulbildung, daß der Jüngling lerne, als Mann thätig gestaltend ins praktische Leben einzugreifen." O wo bleibt die Frucht der unübertrefflichen formalen Bildung durch die Alten! Erst wird das Zeitgemäße zurückgewiesen, wird protestirt gegen jeden practischen Zweck der Schule, wird der Fluch gegen das Utilitätsprincip geschleudert, und jetzt wird gefordert, die Jugend soll ihre Zeit verstehn, soll befähigt werden, gestaltend ins practische Leben einzugreifen! Das ist ja vortrefflich, trotz alles Scheltens und Schmähens empfiehlt der Humanist das Princip der Realschulen, er empfiehlt den Nutzen und Lebenszweck des Schulunterrichts, er läßt seinen abstracten Idealismus formeller Bildung fahren, er will mit Menschen, mit concreten Menschen, mit seiner Zeit, mit seinem Volke in innigsten Verkehr treten! Das Princip der Realschulen muß ein gewaltiges sein, daß es sogar vom Gegner als „Aufgabe der höheren Schule" hingestellt wird. Halten wir ihn beim Wort, so folgt: wer sein Volk und seine Zeit kennen will, muß deutsche Geschichte, Literatur, moderne Sprachen, Industrie und Handelsverkehr, Physik, Chemie, Mathematik u. s. w. studiren, denn diese bilden die geistigen Stoffe unsrer Zeit. Wo bleibt aber das Alterthum? Ja, das hat jetzt nur noch eine rein historische, gelehrte Bedeutung, ein lebendiger Faktor des Volkslebens und der Volksbildung ist es seit 200 Jahren nicht mehr. So kassirt Dr. Heiland, der Humanist, seine eigne Gelehrtenschule!

Dr. Heiland hat so eben „streng wissenschaftliche Studien" über die Kulturelemente der Zeit und ihre geschichtliche Entwickelung verlangt von den „höheren Schulen." Ich weiß nicht, wie er „streng wissenschaftlich" unterrichten und was er der Wis-

senschaft der Universität übrig lassen will; ich weiß auch nicht, wie er das leisten will, was er fordert mit der geschichtlichen Entwickelung der Zeitverhältnisse und Zeitinteressen. Was für ein umfassendes Studien wäre dies! Hierzu reicht das Lebensalter eines Menschen nicht aus; denn wer soll „streng wissenschaftlich," also quellenmäßig die alten und neuen Literaturen studiren, wer die Theologie, Philosophie, Physiologie, die gesammte Technologie, Statistik, Handelspolitik, Pädagogik u. s. w.? Dies Alles gehört mit zum Verständniß der Zeit. Solche maßlose Forderungen hat keine Realschule gemacht, und doch behauptet unser Humanist: „wenn man die nationale deutsche Schule emancipirt von den fremdartigen Elementen des klassischen Alterthums und alle Lehrgegenstände für gleich berechtigt erachtet: so wird dies zu einer Revolution, zu einer viel- oder allseitigen Oberflächlichkeit des Wissens und zu einer frühreifen Blasirtheit der Charakterbildung führen." Das heißt mit andern Worten: wenn ihr kein Latein und Griechisch lernt, sondern blos Deutsch, Französisch und Englisch — so wird dies Vielwisserei! Es ist doch kläglich, welche Mühe der Dr. Heiland sich nimmt, welche Verwirrung der Begriffe und Behauptungen er anrichtet, nur um die Unentbehrlichkeit seines Alterthums zu beweisen!

Wir wollen aber, um zum Abschluß mit unserm Gegner zu kommen, noch einmal zu seinem Ideal zurückkehren, um zu erfahren, was sich mit seiner altklassischen Idealität anfangen läßt. Das Ideal eines Dinges ist die Vorstellung seiner Vollendung, in welcher seine Form durchaus entspricht seinem Wesen, seinem Zweck und Inhalt, das Ideal ist die organische und harmonische Einheit von Inhalt und Form, oder auch die Vorstellung einer höchsten sittlichen Weltordnung. Der Maler, Bildhauer und Dichter studiren die Natur, um ihr die Ideale abzulauschen. Da aber das Ideal nur unsre Vorstellung von dem Inhalt der Dinge und von der Zweckmäßigkeit ihrer Form ist, so muß die ideale Auffassung eine andre werden, wenn der Inhalt unsrer Vorstellungen und die Form derselben andre sind. Das griechische Ideal ist und bleibt für uns nur griechisches Ideal, denn jene Borer, oder Bachus, Apollo und Aphrodite, die ganze Götterwelt haben für unsre christliche Weltanschauung nur den Werth des schönen Scheins, nicht aber den einer wahrhaften Wirklichkeit. Die Welt ist für uns der Spiegel des allweisen, allgütigen und allmächtigen Gottes, die Welt unsrer

Ideale ist die der Innerlichkeit, der sittlichen Gesinnung, der Menschenliebe, der Tugend, der Selbstüberwindung u. s. w. Unser Ideal ist das Reich Gottes, unser Idealmensch der Gottmensch. Wir gehn nicht nach Olympia, um dieses Ideal zu sehn, sondern nach Golgatha; unsre Maler haben Madonnen und deren Sohn gemalt als Ideale, und das Ideal der modernen Zeit ist der harmonisch gebildete Mensch, dessen Zweck der ewige Zweck des christlich Guten und Göttlichen ist.

Sollte die Realschule also der idealen Bildung nicht näher stehen? Sollte sie nicht mindestens eben so befähigt sein zu jener Bildung, als es das Gymnasien zu sein vorgiebt? Sollen wir die Schüler nicht zu edler Männlichkeit, zu Wahrheitsliebe, zu Freiheits- und Schönheitssinn bilden können durch unsre modernen Bildungsmittel? Soll die Realschule nicht kräftig dahin wirken, die wahrhaft ideale Auffassung im Volke zu fördern, indem sie die Masse des Volks bildet, ihm Geschmack und Liebe für unsere Künstler und Kunstwerke einflößt, indem sie Wohlhabenheit und dadurch Unabhängigkeit von Sorge und Noth veranlaßt, indem sie nützt, so viel sie nützen kann? Jeder Zweck ist an sich etwas Ideales, sofern er ein Gedanke ist, der sich auf sich selbst bezieht und sich durch angemessene Mittel verwirklicht. An solchen Zwecken ist die Realschule in ihrem naturwissenschaftlichen Theile sehr reich. Wenn ich richtig sehe, so geht das Streben unsrer Wissenschaft dahin, den Realismus zu erkennen als das Geistige, die Welt als einen einzigen geistigen Organismus, und die Weltgeschichte als ähnlichen Organismus. Dies ist unsre Gotteserkenntniß, unser Ideal. Der einzelne Mensch an sich kann nie Ideal sein, sondern nur insofern er Repräsentant der höheren Einheit der Nation ist, so daß man immer darauf zurückkommt, die nationale Erziehung als die ideale unsrer Zeit zu erkennen, insofern diese dahin strebt, daß der Einzelne sich als Träger des Ganzen weiß, dessen Charakter und Wesen in sich repräsentirt, und alles rein Persönliche diesem höheren Zweck gegenüber aufgiebt.

Da nun die Realschule nationale Bildung durch nationale Bildungsmittel zum Mittelpunkt ihres Wesens macht, da sie dahin strebt, den Jüngling harmonisch mit sich, seinem Volke und seiner Zeit zu entwickeln, da sie verlangt, er soll sich den höheren Interessen seines Volks unterordnen und diese verwirklichen helfen: so giebt die Realschule die wahrhafte ideale Erziehung der modernen

Zeit. Die Realschule hat sich entschieden das zum Ziele gemacht, was Dr. Heiland verlangt: „Die Jugend soll zu einer Gesinnung erzogen werden, die fähig ist (soll heißen: fähig macht), das eigne Interesse hintanzusetzen, sich selbst mit Opfern dem Gemeinwesen hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen." Die Realschule unterscheidet sich blos dadurch vom Gymnasium, daß sie diesen Satz nicht nur ausspricht, sondern ihn auch practisch ausführt, indem sie die Jugend unterrichtet in den Interessen des Gemeinwesens und die Forderungen der Zeit lehrt, wogegen das Gymnasium sich mit den Alten beschäftigt und die Gegenwart, unser Volk und seine Zustände verachtet oder ignorirt. Aus den Alten lernen wir unsre Zeit nicht kennen, und erfahren durch sie von dem allgemeinen Besten unsres Volkes nichts.

VII. Das Alterthum und die moderne Bildung.

In den vorhergegangenen Abschnitten haben wir gesehn, daß die Vorwürfe, welche der Humanismus gegen die Tendenz und das Princip der Realschulen erhebt, unwahre sind, oder daß die Gymnasien von ihnen mehr getroffen werden als die Realschulen. Gegenwärtig wollen wir den Inhalt beider Lehranstalten in Rücksicht auf ihre sprachlichen und literarhistorischen Lehrmittel untersuchen, indem wir das Alterthum mit der modernen Zeit nach verschiedenen Seiten hin vergleichen. Unser schwärmerischer Humanist ruft uns freilich sogleich entgegen: „Habe man nur noch den Muth, einem auf sich selbst stolzen Zeitalter zu sagen: das Alterthum ist doch das Schönste, was es auf der Welt giebt (sollte wenigstens heißen: gab, denn, wie männiglich bekannt, ist das Alterthum seit 1500 J. untergegangen)!" Unser Humanist ist so entzückt und verliebt in sein Alterthum, daß er die Zeiten darüber ganz verwechselt. Merkwürdiger Weise geht der heidenanbetende orthodoxe Humanist mit dem orthodoxen Theologen immer Arm in Arm, was an sich schon ein Curiosum ist. Wenn der Theolog sagt: Die Menschen waren vor Adam, wo es leider keine gab, vollkommen, sind aber seitdem schlechter geworden, so daß unser Wissen, nach Schlegel und Creuzer, nur einige Trümmer des Urwissens sind, welches die Urmenschheit besaß, jene Urmenschheit, die nicht existirte: so sagt der Humanist: nur das Alterthum hat die Schönheit erkannt und dargestellt, was seitdem etwa Erträgliches geleistet ist, darf nur für einen hier und da durchbrechenden Schimmer des Alterthums gehalten werden.

Dieser höchst einseitigen Ansicht, welche ein Humanist dem andern zuruft, widerspricht die Geschichte der Künste auf das Entschiedenste, um welche sich die Humanisten freilich wenig zu kümmern pflegen, da sie vollkommen befriedigt sind durch den Glau-

ben an die Unübertrefflichkeit des kunstsinnigen Alterthums. Ich will die Bildungselemente nicht anführen, welche vom Nil, Euphrat und Tigris nach Griechenland gekommen sind, sondern nur auf den hohen Kunstwerth der germanischen Baukunst verweisen, auf diese Vergeistung des Stoffes, auf diese Durchdringung und Durchwebung desselben mit Gedanken, so daß ein Dom der Ausdruck hoher idealer Anschauung ist. Ich will es dahin gestellt sein lassen, ob ein Tempel mit seiner Säulenhalle und seinem figurenreichen Giebel ein höheres Kunstwerk ist als ein Straßburger oder Kölner Münster mit seinen Spitzbogen und Figurennischen, mit seinen Pfeilern, Altarmonumenten, mit seinen Strebepfeilern und deren Figuren. Wohl aber berufe ich mich wegen des hohen Kunstwerthes der deutschen Baukunst auf Kugler's, eines Kenners, Worte: „Das christliche Princip der Vergeistigung der irdischen Welt ward von dem Sinn und Gefühl des germanischen Volkslebens mit aller Frische, allem Enthusiasmus eines jugendlichen Bewußtseins aufgefaßt, zugleich aber mit allem Ernst und aller Consequenz einer gereiften Erfahrung zur Erscheinung durchgebildet. Es herrscht in diesen Kunstwerken innerlich und äußerlich das Streben nach einem Höheren, Ueberirdischen vor; aber sie gehn dabei mit energischer Umsicht von der festen, irdischen Gestaltung aus, und entwickeln in solcher Doppelbeziehung, anhebend von dem faßbaren und meßbaren Grunde des Lebens und ausklingend im Accorde der Sehnsucht, die nur dem ahnungsvollen Gemüthe verständlich sind, einen Reichthum, eine organische Fülle der Erscheinung, wie dergleichen keine frühere Zeit hat. Dadurch bilden sie den vollendeten Gegensatz gegen das ruhige Genügen und das bestimmte Maaß der griechischen Kunst. Dasselbe Urtheil gilt von der deutschen Sculptur, deren Werke das Gepräge einer hohen künstlerischen Vollendung tragen." Ueber die mittelalterliche und moderne Malerei etwas zu sagen, ist überflüssig; die Ausbildung unsrer bildenden Künste ist der Art, daß Kugler „das Höchste erwartet."

Ueberblicken wir, was unser Zeitalter Großes in Künsten und Wissenschaften geleistet hat, welche epochenmachenden politischen Principien sie hingestellt hat, so hat es ein vollkommnes Recht, „auf sich selbst stolz" zu sein; denn der Schönheit des Alterthums stellen wir die Schönheit der deutschen Welt mit dem vollen Vertrauen entgegen, daß wir uns nicht zu schämen haben.

Wir wollen indeß einmal hineinblicken in das Leben und Treiben des Alterthums, um die Humanisten dann zu fragen, ob sie wohl in jener schönen Welt leben möchten. Vergegenwärtigen wir uns Athen mit seinen schmutzigen, engen Straßen, mit seinen unansehnlichen, fensterarmen Privathäusern, mit seinen Hallen, Bildsäulen und Tempeln! Auf jedem Schritt begegnen wir einem Sclaven, die Tempel sind beschmutzt von Opferblut, der Staat war erfüllt mit Parteistreitigkeiten, Revolutionen jagten einander wie Sturmwolken, verdiente Staatsmänner wurden mit Undank belohnt, die herrschende Partei verjagte und plünderte die besiegte, das trauliche Familienleben kannte man nicht; es fehlten ferner die gesellschaftlichen Annehmlichkeiten unsrer Zeit, Zeitungen, Bildersammlungen, Lithographien, die gemüthlichen Kaffeehäuser; statt dessen hatte man seine Freude am Boxen, Ringen, Laufen, Fahren. Der Bürger mußte oft ins Feld ziehn, er mußte hohe Steuern bezahlen. In Rom freute er sich der scheußlichen Thier- und Menschenkämpfe, überließ den Jugendunterricht den Sclaven, der Kreis des Wissens und der Volksbildung war ein beschränkter, der Mangel an Industrie beraubte ihn einer Menge von Annehmlichkeiten, die großartige Ordnung unsrer staatlichen und kirchlichen Einrichtungen fehlte ihm, Aberglauben verfolgte ihn, der Flug der Vögel, das Murmeln eines epileptischen Priesters entschied über die wichtigsten politischen Fragen. Selbst seine Schlachten waren unschön, denn sie waren ein massenhaftes Handgemenge, während bei uns die Kriegskunst, Ordnung und Einsicht entscheiden, und unsre Schlachten einen großartig malerischen Eindruck machen. Das Mittelalter mit seinen Burgen und Münstern, mit seinen Rittern, Turnieren und Jagden, mit seinen wehrhaften Bürgern und Minnesängern ist viel schöner als das Alterthum.

Trotzdem ruft unser Humanist: „Es ist ganz undenkbar, daß sich jemals unser Bildungsleben von der Kultur des Alterthums emancipire. Es handelt sich um das in den Alten liegende allgemein menschliche Element, welches deshalb auch eine ewige, für die ganze Menschheit bestimmte Bedeutung hat." Wir armen Deutschen! Der Pabst will nicht, daß wir uns von der Hierarchie emancipiren, weil sie ein Jahrtausend altes historisches Recht habe; das feudale Mittelalter stellt an uns dasselbe Verbot, der Philolog will uns auch nicht fahren lassen! Wie sollen wir jemals zu einem nationalen Leben gelangen, wenn wir uns nicht

unabhängig machen dürfen vom Alterthum? Dürfen wir jemals uns selbst angehören, wenn das Alterthum uns beherrscht? Welches ist denn aber die Kultur des Alterthums? Welche Bildungsanstalten und Bildungsmittel hatte das Alterthum? Bis in welche Kreise drang diese Kultur hinab? Die Frauen waren von ihr ausgeschlossen und natürlich auch die Masse des arbeitenden Volkes. Zu jener Kultur gehörte das Beten zu Göttern, der Fremdenhaß u. a., leider hat unser Bildungsleben, unsre Volksschule und Universität, unser Gesetzbuch, unsre Sitte von alle dem nichts aufgenommen. Wir finden in den wirklichen Zuständen Athens und Roms wenig allgemein Menschliches, sondern engherzigen Nationalstolz, Barbarei, die sich bis zu Menschenopfern steigert, Leidenschaftlichkeit und Ehrgeiz, die vor dem Bürgerkriege nicht zurückbeben, Unterdrückungssucht, demoralisirenden Reichthum und zu jeder That käufliche Armuth. Hiergegen sind unsre Gesittigung und Bildung, unsre Volksschulen und Volksbibliotheken, unsre Kranken- und Waisenhäuser, unsre Wittwen-, Kranken- und Sterbekassen, unsre Rentengesellschaften und Kreditanstalten, unsre milden Stiftungen viel eher allgemein menschliche Institute zu nennen als jene antiken Einrichtungen. So hat die Welthandelsstadt London, die nach Dr. H. Hauptsitz des Materialismus sein müßte, 491 Wohlthätigkeitsanstalten, von denen jährlich über 10 Millionen Thaler für Nothleidende, Kranke und Waisen ausgegeben werden. Kann sich der Humanismus nur einer einzigen solchen Anstalt rühmen? Wie sollte er auch, da die alten Klassiker wohl Nationalhaß aber keine Menschenliebe kannten, da sie nicht ahnten, daß das wahrhaft und allgemein Menschliche allein erkannt und verwirklicht werde durch die Nächstenliebe nach Christi Gebot. Hat der Humanismus die Leibeigenschaft und den Sclavenhandel abgeschafft, oder war es nicht die Industrie im Verein mit den materiellen Interessen? Es läßt sich gar kein Grund angeben, weshalb das Bildungsleben unsres Volks, dessen Vergangenheit im Lehnstaat, in der Republik der mittelalterlichen freien Reichsstadt, in der freien urgermanischen Gemeinde, in der altnordischen Mythologie, im Katholizismus und Protestantismus u. s. w. liegt, welches also der schroffste Gegensatz gegen das Alterthum ist; weshalb sich dieses nationale Bildungsleben nicht lossagen soll vom Alterthum, dem es nie angehört hat.

Was nun das allgemein menschliche Element anlangt, so

ist dies eine allgemeine Redensart; denn weder der antike Staat, noch die antike Religion und Sitte sind allgemein menschlich, sondern specifisch antik; auch von der Sprache kann man dies nicht behaupten, weil dies keine Sprache sein kann, indem sie nur nationale Begriffe und Denkweise repräsentirt. Es würde also als das allgemein menschliche Element die Literatur übrig bleiben; indeß von dieser giebt unser Humanist selbst zu, daß „die Zeiten vorüber sind, wo jeder antike Autor als vorzügliches Nahrungsmittel des jugendlichen Geistes galt." Demnach würden nur zwei oder drei Autoren dieses allgemein menschliche Element in sich tragen; aber Niemand wird von einem ganzen Volke verlangen, einiger Schriftsteller wegen sein Bildungsleben abhängig zu machen von dem jener Autoren. Einige Gelehrte mögen jene Schriften studiren und uns auf diese Weise im lebendigen Verkehr mit jenen erhalten. Unser selbständiges Nationalleben wollen wir einiger Philologen wegen nicht aufgeben! Wie man jetzt das weltgeschichtliche Leben der Menschheit auffaßt, so repräsentirt jedes Kulturvolk einen Moment in der Entwickelung der Menschheit, und ist jeder spätere Moment ein wahrerer, inhaltsvollerer und höherer; mithin ist unser Bildungsleben ein höheres als das des Alterthums. Wenn es nun freilich ein Naturgesetz ist, daß ein geschichtlich überwundener Standpunkt dadurch der Menschheit nicht verloren gehn darf, so ist damit nur gesagt, daß die überwundene Bildung in der höheren mit enthalten sein muß, und in diesem Sinne ließe sich das „Emancipiren" des Dr. Heiland auffassen, wenn er damit nicht sagen wollte, daß unsre Bildung nothwendig mit dem Studium der Alten anfangen und aufhören müßte.

Unser Gegner hat noch einen andern, nicht minder wunderlichen Grund für seine antiken Studien. „Nur was nach Raum und Zeit entfernt ist, ist im Stande, uns ein Gesammtbild zu zeigen und den Eindruck der Einheit zu verschaffen. Alles geschichtlich Ferne hat außerdem noch den Vorzug des Fertigen und Abgeschlossenen und läßt sich deshalb klarer überschauen, als alles noch Werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene." Unser Humanist stellt dem Alterthum die in Bewegung und Gährung begriffene Gegenwart entgegen. Welche Schule beschäftigt sich mit dieser nächsten Gegenwart? Welche Realschule versteht unter den modernen Bildungsmitteln die Bewegungen und Gährungen der Gegenwart? Wer wird so abgeschmackt sein und dies

dem Dr. Heiland glauben, der dies nur so falsch hinstellt, um die Realschulen um so leichter verurtheilen zu können? Was nun das in sich Abgeschlossene, die Totalanschauung des Alterthums anlangt, so hat der Humanist Zweierlei übersehn. Einmal fehlt es uns noch an kritischen Bearbeitungen des Alterthums; die Arbeiten Niebuhr's, O. Müller's, Creuzer's, Bernhardy's, Böckh's, Welcker's, Wachsmuth's lehren uns, welche Menge von Streitfragen über wichtige Thatsachen und Verhältnisse noch zu schlichten sind; wie verschieden die Ansichten über den Charakter einzelner Persönlichkeiten und ganzer Partien des Bildungslebens sind, so daß es mit dem „Gesammtbild“ sein Bedenken hat. Aber wir lernen aus jenen Werken zweitens, welche große Menge von Detailkenntnissen nöthig sind, ehe man zu jenem „Eindruck der Einheit“ kommt, ehe das Alterthum überhaupt Leben, Lebensbild wird, indem es aufhört, Gegenstand des gelehrten Wissens zu sein.

Denken wir nun an unsern Gymnasiasten, welcher vom Alterthum anfangs gar nichts weiß, dann das Decliniren und Conjugiren anfängt, hierauf von Konsuln, Archonten, Jupiter, Olymp, Tempeln und Opfern, Volksversammlungen und Verfassungen, Stammwanderungen und Revolutionen hört. Wie viel wird ihm hiervon klar und anschaulich? Der arme Junge wird gequält, die Thaten der Könige Roms zu lernen, sich die Aufopferung des Scävola zu merken u. dgl., und siehe da! an alle den Geschichten ist nichts Wahres! Niebuhr bestreitet Alles, und der Schüler fängt nun an mit den 3000 Familien Roms, mit deren Ländereivertheilung u. s. w. an. Wie kann ein Schüler, der nur einige Bruchstücke des Alterthums sieht, ja der anfangs noch gar nichts sieht als Vocabeln und Regeln, wie kann der den Eindruck der Einheit erhalten?

Das geschichtlich Ferne erscheint nur dem abgeschlossen und fertig, der es übersehn kann, aber demjenigen, welcher es erst lernt, ist es etwas Unfertiges und Werdendes. Dem reisenden Entdecker oder dem Forscher ist das Erscheinende ein Werden; erst wenn er den Gegenstand durchmessen hat, gewinnt er die Geschlossenheit einer bestimmten Form. Wenn also an sich die ausgesprochne Ansicht des Dr. H. nur auf den Gelehrten Anwendung hat, nicht auf den Schüler, die Nutzanwendung also, welche er für seine Gymnasien macht, eine durchaus falsche ist, so kann man ihm mit

Recht entgegnen, daß das Mittelalter und die Neuzeit mindestens bis 1815 gleichfalls etwas Fertiges sind, wenn man in der Geschichte überhaupt von einem Fertigen, Abgeschlossenen reden darf, da ja die ganze Weltgeschichte im innerlichsten Zusammenhange steht. Wir haben für dieses moderne Studium den Vortheil, daß wir reichere Quellen besitzen, daß uns die Anschauung näher liegt und die Kulturepochen verständlicher werden, weil sie unsrem nationalen Denken verwandt sind.

Hatte der Dr. H. früher behauptet, die Aufgabe der Schule sei, dem Schüler zum Verständniß seiner Zeit zu verhelfen, so weiß ich nicht, wie dieser es dahin bringen soll, wenn er blos das Alterthum sorgfältig studirt. Dies kommt mir grade so vor, als wenn Jemand, um schön schreiben zu lernen, damit anfinge, phönizische, indische, pelasgische, runische und andre Schriftzüge nachzuahmen, weil unsre Buchstaben sich auf jene Urbuchstaben zurückführen lassen. Die Alten hatten besonders Kenntniß der Gesetze und der Rhetorik nöthig, um ihre Stelle im Staate auszufüllen; unser Bürger hat ganz andre Kenntnisse nöthig, die er bei den Alten nicht findet; er verfolgt andre Zwecke als der Patricier Roms oder der Demokrat Athens; also muß er andre Bildungsmittel haben. Der Athener würde uns gewaltig auslachen, wenn wir zur Bildung unsrer Bürger die Lectüre von griechischen Schriftstellern für unentbehrlich hielten, die er selbst nicht las! Unsre Volksbildung ist eine umfassendere als die des Alterthums, welches uns in seinem innersten Wesen fremd ist: fremd in seinem feinsten Sprachleben, fremd in seiner poetischen Weltanschauung, fremd in Sitte und Tracht, fremd in Religion und Staatsleben. Nur nach mühsamen Studien gelingt es uns, in jenes Lebensalter uns zu versetzen; aber nur ausgezeichneten Geistern wird es Leben und Wirklichkeit. Täuschen wir uns doch nicht über die Bildung der alten und modernen Völker und hüten wir uns, jene für Kosmopoliten zu halten. Unser Kaufmann und unser Fabrikant oder Handwerker bedürfen viel mehr allgemeine Bildung als ihre alten Kollegen, sie bedürfen daher ganz andrer Vorbereitungsmittel, da unsre Verhältnisse es nicht erlauben, daß ein Handlungslehrling bis zum achtzehnten Jahr ein Gymnasium besuche, ohne etwas Brauchbares für seinen Beruf zu lernen! Gegen diese Nothwendigkeit der Verhältnisse hilft kein Anpreisen der allein bildenden formalen Sprachstudien.

Die Mythologie der Alten wird gewöhnlich empfohlen als Mittel, eine poetische Naturanschauung zu gewinnen. Die Poesie erkennt nur der Forscher, dem Schüler sind die Götternamen nur Vocabeln, schwer wird es ihm, sich eine angemessene Persönlichkeit zu vergegenwärtigen und wohl gar in dieser Person einen sittlichen Begriff verkörpert zu sehn. Unser Schüler übersetzt sich seinen Neptun in Meer, seine Minerva in Besonnenheit u. s. w. Für ihn sind die Götternamen nur verblaßte Bezeichnungen prosaischer Dinge: Luft, Fluß, Baum, Berg u. s. w. Eine poetische Naturanschauung gewinnen wir leichter aus unsern nationalen Sagen und Mährchen; denn Elfen, Nixen, Lindwürmer, Drachen nnd Riesen ergreifen uns eher mit ihrer national poetischen Macht, um uns die Natur umzuwandeln in lebendige Persönlichkeiten. Noch näher liegen uns die wahrhaft poetisch bildenden Naturschilderungen unsrer Romantiker und Naturforscher. Ein Steffens, Tieck, Hardenberg (Novalis), Oken, Lenz u. A. sind reich an solchen dichterisch durchgeisteten Naturanschauungen.

Bildeten die Alten ihren Schönheitssinn im Anschaun ihrer Tempel und Statuen, so kann man unsrem Bürger nicht zumuthen, nach Italien zu reisen, um jene Kunstwerke zu betrachten, sondern wir bilden seinen Sinn für Formenschönheit durch unsre Kirchen, durch Kunstausstellungen, Zeichnungen und Lithographien, wir lehren ihn, das Schöne im Pflanzen- und Thierbau zu finden, sich der landschaftlichen Schönheit zu freuen durch Vermittlung unsrer Dichter.

Man rühmt uns auch die alten Politiker, die Staatsmänner Athens und Roms, die geschlossenen Charaktere der historischen Persönlichkeiten des Alterthums. Ich mag jene Männer nicht herabsetzen, aber eben so wenig mag ich sie über die Staatsmänner der modernen Staaten setzen. Die Verhältnisse der Stadt, d. h. der Republik, Athen waren einfacher, man kannte eine Menge Verhältnisse und Fragen nicht, welche unsre Staatsmänner zu beachten haben, so daß diese jedenfalls mehr Einsicht, geistige Kraft und Genialität bedürfen, um ihren Platz zu füllen. Wir finden aber im Alterthum eben so viel List, Meineid, Täuschung und Verrath als in der späteren Geschichte. Ja wir dürfen uns nicht verhehlen, daß die alten Staaten in sich so mangelhaft organisirt waren, daß Athen, Sparta, Theben, Rom und Alexander's Reich untergingen an der Demoralisation der Massen wie

der höchsten Gesellschaft: Fürsten, Minister, Feldherrn, Senat waren wie der Pöbel für Geld zu allem entschlossen. Dahin kam es also mit dem Humanismus, bis zu der Bestialität eines Marius, Sulla, Octavian, Nero, Antigonus, Demetrius, Herodes, der Ptolomäer u. s. w., Unmenschlichkeit war die Frucht des allgemein menschlichen Ideals des Alterthums! Wir dürfen uns dagegen rühmen, daß wir in der Gesittigung Fortschritte gemacht haben, daß die germanische Welt tüchtigere Grundlagen hat als das Alterthum, und daher ist sie wohl geeignet, von der Realschule als Bildungsstoff zu menschlicher Bildung und nationaler Idealität benutzt zu werden. Wollen wir mit unserm Schüler sagenhafte Geschichte lesen, so bieten uns Paul Warnefried, Jornandes u. A. reiches Material, wollen wir einen Alexander der christlichen Zeit, so betrachten wir Karl den Großen, Napoleon; wollen wir einen trojanischen Krieg, so stehn uns die Kreuzzüge oder Napoleon's Zug nach Aegypten oder Rußland oder die Freiheitskriege zu Dienste. Einem Perikles gegenüber stellen wir Friedrich den Großen. Aber was bietet uns das Alterthum für einen Columbus, für einen Washington und Franklin? Was für einen Peter d. Gr., Heinrich I., Alfred d. Gr.? Sind die Staatsmänner Englands, Frankreichs und Preußens nicht größer als ein römischer Consul, der nur Nationen abschlachtete oder ausplünderte, als ein Miltiades, Themistokles und Aristides, die vorzugsweise Feldherrn waren? Sind die Hansa, der lombardische Städtebund, die Zünfte, die Reichsstädte nicht eben so lehrreich als ein Kommunistenstaat Sparta oder eine Plebejerstadt Rom? Finden sich unter unsern deutschen Kaisern nicht genug Männer von scharf ausgeprägtem Charakter? Findet sich in den Hohenstaufen, in Otto I., Heinrich III. nicht Großheit der Gesinnung? Sind die Parteikämpfe der Ghibellinen und Guelfen, der Bourbons und Burgund, der rothen und weißen Rose, der Araber und Gothen in Spanien nicht ebenso anschaulich, ebenso dramatisch als die Parteikämpfe in Rom?

Wenn ich von der Voraussetzung ausgehe, daß die Humanität im Alterthum muß Fleisch und Blut geworden sein, will man jenes Zeitalter mit Recht das humane nennen; wenn ich also Veredelung der Sitten und Vervollkommenung des öffentlichen und privaten Lebens erwarte: so sehe ich mich gewaltig getäuscht, so-

bald ich die römische Geschichte z. B. überblicke, jene Geschichte, die mit Blut geschrieben ist über die Verwüstungen der römischen Humanisten, welche nur zerstören, nicht aber beleben konnten, denen Meineid und Treulosigkeit für eine politische Tugend galt. Wir wollen hierbei nicht einmal an die römischen Plebejer denken, sondern an die Patricier, deren Hände von wiederholtem Königsmord besudelt sind, die Lügen in ihre Geschichtsbücher eintrugen, um das Königthum beim Volke verhaßt zu machen, damit sie die Herrschaft behielten und das Volk alljährlich auf die Schlachtbank führten, damit der adlige Grundherr noch einige Tausend Morgen Land gewinne und gegen schweren Pachtzins an die Plebejer verdinge. Das plebejische Heer kehrte jubelnd heim, denn es hatte seinem Adel den Sieg erkämpft, welcher den Soldaten dafür in den Schuldthurm werfen ließ, weil er ihm wegen des Kriegszugs, zu welchem er sich auf eigne Kosten rüsten mußte, keinen Pacht gegeben hatte. Was liegt Großes, Humanes und sittlich Bildendes in den Kämpfen der Patricier gegen das hungrige Volk, in dem Blutvergießen wegen der Ackergesetze, in der Gewaltthat der Decemvirn, in der Entartung des Volks in den Bundesgenossen- und Sclavenkriegen, in den scheußlichen Kriegen gegen Jujurtha, in den Metzeleien eines Sulla, Cäsar, Augustus? Cicero donnert gegen Katilina, dieser darf dennoch den Bürgerkrieg wagen, und Cicero wird die Rettung des Vaterlandes zum Verbrechen gemacht! Soll ich etwa noch die Schwelgerei, die viehische Genußsucht, die schaamlose Bestechlichkeit schildern, die sich beim Proletarier wie beim Konsul und Dictator fand? Und dieses Volk soll das treffliche Muster der Humanität, der Spiegel menschlicher Vollkommenheit sein! Wollen wir die Jugend zu Blutmenschen bilden, wollen wir ihren Abscheu gegen die Greuel römischer Politik so frühzeitig abstumpfen und jenes tyrannische, blutdurstige, treulose Volk gar zum Helden sittlicher Kraft stempeln?

Man wird mich auch an die öffentlichen Spiele der Griechen erinnern, denn von den Gladiatoren- und Thierkämpfen, in denen sich Hunderte absichtlich dazu gemästeter Sclaven todt schlagen mußten, um die humanen Römer zu amüsiren, wird man hoffentlich nicht reden. Selbst diese Spiele waren nicht frei von Rohheit. Einestheils muß das massenhafte Schlachten der Opferthiere, dies Brüllen, Blöcken und der widrige Geruch nicht eben human gestimmt haben. Dann ist das Zähne- und Kinnbacken

zerschmetternde Boxen, das halsbrechende Umfahren der Spitzsäule, das Ringen nackter Menschen, das Kugelwerfen doch blos Aeußerung physischer Gewalt, in welcher nicht viel Veredelndes, Ideales liegt. Ich stelle diesen die Turniere, die Fastnachtspiele mit ihren Dramen, die Volksbelustigungen, Pfingstfeier, Wettreiten, ich stelle ihnen unsre Fasching, Kunstreiter, Seiltänzer u. dgl. entgegen, bei denen gewiß eben so viel Schönheit sich findet als zu Nemea oder Olympia.

Was die Ideale von Staatsmännern, welche das Alterthum gehabt haben soll, anlangt, so ist es nicht Aufgabe der Schule und der Schülerkraft, jene Männer zu beurtheilen. Dies liegt weit über Schülerbildung hinaus! Selbst wenn jene Ansicht die richtige ist, so hat das Alterthum darin keinen pädagogischen Werth, daß es große Politiker hatte.

Ich wüßte nicht, wo das Alterthum in seiner Gesammtbildung, in seinem Totaleindruck und seiner Einheit etwas darböte, dem wir nicht Aehnliches, Gleiches oder gar Besseres entgegen stellen könnten. Bedenkt man hierbei noch, daß es bei der Bildung des jugendlichen Geistes nicht darauf ankommt, nach der Ansicht der Humanisten, was der Schüler lernt, sondern vielmehr darauf, daß sich seine geistige Kraft am gegebenen Stoffe allseitig und in sich harmonisch entwickle, so verliert das Alterthum vollends seinen Vorzug, weil die Erscheinungen, welche es darbietet, auch in der nationalen Geschichte sich darbieten, in welcher wir das menschliche Leben in seinen mannichfachen staatlichen Formen und im engeren Volkstreiben eben so scharf und klar ausgeprägt sehen als im Alterthum. Eine Reichsstadt und ihre Verfassung können wir uns aber leichter veranschaulichen als Athen und Rom mit ihren tumultuarischen Volksversammlungen; einen Stadtrath eher als einen Consul, einen Bischof leichter als einen Oberpriester.

Der Humanist in Halberstadt scheint diesen historischen Umblick nicht gemacht zu haben, denn er behauptet: „Ohne klassische Studien ist eine wahrhaft wissenschaftliche Bildung für das deutsche Volk nicht denkbar.“ Hiergegen muß man sogleich erinnern, daß das Volk keine wahrhaft wissenschaftliche Bildung verlangt, denn nur seine Beamten besuchen die Universität, und selbst von diesen kann man nur eine kleine Minderzahl wahrhaft wissenschaftlich gebildet nennen. Verlangt der Humanist aber blos für den Fachgelehrten klassische Studien, was eifert er dann gegen die

Realschulen? Oder bedürfen wir zur Chemie, Physik, Mathematik, Geologie u. s. w. der antiken Bildung? — Unser Humanist fährt im stolzen Selbstgefühl seiner wahrhaften Wissenschaftlichkeit fort: „Das Alterthum ist die wichtigste Stufe der Geschichte, so abgeschlossen und vollendet und deshalb so klar zu überschauen, wie keine andre." Gegen seine Abgeschlossenheit und Vollendung ließe sich Manches einwenden, denn in der That fließt es unmerklich hinüber in das germanische Zeitalter. Sokrates und Plato haben z. B. viel christliche Elemente, die gnostische Schule ward erst von Bedeutung durch Paulus, durch Asien verbindet sich Griechenland mit den christlichen Ideen, durch Aegypten reicht es tief nach Rom hinein, und die römischen Soldatenkolonien waren die Muster für den germanischen Lehnsstaat. Mit demselben Recht können Judäa, Aegypten abgeschlossen heißen, wie jede Vergangenheit bis auf einen gewissen Punkt diese Abgeschlossenheit besitzt. Das griechische Reich ging in das römische über, rang sich später wieder als byzantinisches Reich los, kehrte 1453 mit seiner Wissenschaft noch einmal nach Italien zurück und ward ein lebendiger Faktor der damaligen europäischen Bildung.

Weiter heißt es bei Dr. H.: „Die Anschauungs- und Auffassungsweise des Alterthums liegt dem jugendlichen Geiste näher, als die der neuen Zeit, da die neue Literatur in Gedanken und Ausdruck zu abstract ist und auf verwickelten Verhältnissen des neuen Lebens und der neuen Staaten beruhen. Dagegen ist das Alterthum die geeignetste Vermittlung, die Jugend von ihrer natürlichen Unmittelbarkeit zum Geiste zu führen." Das heidnische, republikanische Alterthum soll dem deutschen Jüngling 1850 näher liegen! Die antike Anschauung dem Knaben verständlicher sein als die der Muttersprache! Ein deutsches Wort ist dem Knaben etwas Lebendiges, er fühlt die Bedeutung der Bildungssilben, der Wortstellung, nicht so geht es ihm mit den alten Sprachen. Die Bedeutung und der gemüthliche Inhalt des Ausdrucks gehn hier für ihn verloren. Hat doch nicht einmal der Professor Hermann mit den griechischen Partikeln und Conjunctionen aufs Reine kommen können! Muß der Schüler beim Homer und Plato nicht viele Partikeln als unübersetzbar bei Seite liegen lassen? Was haben denn die verwickelten Verhältnisse der Neuzeit mit deren Literatur zu thun? Was hindern diese im Genuß Göthe's, Tasso's, Shakespeare's, Corneille's, Cervante's? Oder

gehören zur Erklärung des Aristophanes, der Satiren und Episteln des Horaz, der Metamorphosen des Ovid nicht auch viel verwickelte Erklärungen?

Noch seltsamer klingt es, wenn Dr. H. weiter sagt: „Unser ganzes Wissenschaftswesen kann nur durch die Kenntniß der alten Literatur genau erkannt werden, und die nationale deutsche Bildung hat dieses Element, weil sie sich historisch durch dasselbe und mit demselben entwickelt hat, als ihr recht eigentlich angehörig aufzunehmen, zu pflegen und weiter zu entwickeln." Hier muß man fragen, was hat die Realschule, was die Schule überhaupt mit dem ganzen Wissenschaftswesen zu thun? Eben so wenig ist klar, weshalb grade die deutsche nationale Literatur durch das Alterthum gebildet sein soll. Hat nicht in Frankreich das Alterthum eben so geherrscht, ging die dortige Literatur nicht auch in den Schnürstiefeln der Nachahmung der Alten? War es in England anders? Ja ist die europäische Wissenschaft nicht im Ganzen dem Alterthum viel Dank schuldig? Warum sollen wir Deutschen den Dank allein abtragen? Was hat ferner die Nationalliteratur mit der Gelehrtenliteratur zu schaffen? Ist es nicht vielmehr Thatsache, daß sich die Nationalliteratur von der Nachahmung der Alten befreit hat? Wenn die Wissenschaften ohne Latein und Griechisch nicht durchkommen, so berührt dies die Nationalliteratur nicht. Es ist dies eine ungeheure Verwirrung der Begriffe, daraus, daß der Theolog, Jurist und Mediciner zu seinen Fachstudien die alten Sprachen braucht, zu folgern, mithin muß jeder, auch wenn er nicht Gelehrter werden will, die alten Sprachen lernen.

Man traut kaum seinen Augen, wenn es ernstlich bei Dr. H. heißt: die nationale deutsche Bildung (d. h. doch: die volksthümliche Bildung) müsse die alten Sprachen pflegen und entwickeln (wie soll man todte Sprachen entwickeln!), weil man das Wissenschaftswesen nur durch sie erkenne, und weil sie der Auffassung unsrer Jugend besonders zusagen. Ja Dr. H. wiederholt seinen Satz nochmals mit den Worten: „Kein andrer Bildungsstoff hat eine gleiche Wichtigkeit für die Kultur (welche? fragt man), ist der Auffassung des jugendlichen Geistes gleich gemäß und gleich vielseitig in seiner Handhabung und Fruchtbarmachung wie das klassische Alterthum." Hat Homer für 16jährige Knaben geschrieben? Haben Demosthenes, Sophokles,

Cicero, Tacitus, Herodot, Virgil und Horaz für lebensunerfahrene Jünglinge gedichtet? Sind jene Werke nicht vielmehr für gereifte Geister allein passend und deren Auffassung gemäß? Und beweisen denn die lateinischen Arbeiten der Primaner nicht täglich, wie gering ihre Bildung nach 10jährigem Lernen ist? Wie wenig Philologen giebt es, die ein lesbares Latein schreiben! So wenig sind sie eingedrungen in den Geist der alten Sprachen und in die Anschauungsweise der Alten. Was aber der Professor der Philologie nicht zu erlernen vermag, das wird der Gymnasiast vollends nicht lernen. Mithin sündigt Dr. Heiland gegen Erfahrung und Geschichte.

VIII. Die alten und die neuen Sprachen.

Die Gegner der Realschule haben den Grundsatz als Dogma hingestellt, daß man allgemein menschliche Bildung nur durch gründliche grammatische Studien gewinnen könne; daß sich zu grammatischer Bildung einzig und allein nur die alten Sprachen eignen, weil sie die vollendetsten und regelrechtesten sind. „Alle neueren Sprachen, heißt es z. B. bei Dr. H., sind für eine grammatische Bildung wenig geeignet; Lateinisch dagegen ist das vorzüglichste formale Bildungsmittel." Wenn man einmal die vollendetste Sprache zur Mustersprache nehmen will, so dürfte das Sanskrit den Vorzug verdienen, weil es die Ursprache aller europäischen, sogar der keltischen Sprachen ist. Wirft man einen Blick in die sprachvergleichenden Werke eines Bopp, Humboldt, Grimm, Rask u. A., so sieht man, welche untergeordnete Stellung die alten Sprachen einnehmen, deren Flexionsformen lediglich nur durch die Vergleichung mit dem Sanskrit und dem Zend erklärbar sind. Da nun wenig Philologen bis zum Sanskrit sich versteigen, da ihnen Bopp's Conjugationssystem und vergleichende Grammatik ziemlich unbekannte Dinge zu sein scheinen, so kann man mit Recht behaupten, sie verstehen ihre alten Sprachen nicht vollkommen. Bopp muß oft genug die philologischen Grammatiker verbessern, weil diese bald falsche Stämme, bald falsche Bindebuchstaben u. dgl. angenommen haben. Das Sanskrit besitzt außer dem Dualis noch einen Instrumentalis und Locativus, sein Verbum hat noch einen Potentialis, Precativ und Conditionalis, drei Präterita und zwei Futura, im Ganzen zehn Tempora. Im Uebrigen sind seine Formen und Wandelungen von einfacher Regelmäßigkeit. Das Altgothische kann sich mit dem Griechischen messen und übertrifft namentlich im Reichthum seiner vocalischen Wandelungen das Lateinische, wie man aus Grimm's Geschicht

der deutschen Sprache und Wocher's phonologischen Monographien ersehen kann. Der Zusammenhang der lateinischen Sprache mit den pelasgisch-siculischen, mit den keltischen Dialekten, so wie mit den tuskischen ist noch keineswegs so ermittelt, daß wir genau wüßten, bis wohin die Grenzen des echt Lateinischen gehn.

Wenn ich auf diese Thatsachen auch weiter kein Gewicht legen will, so scheint mir doch daraus zu folgern, daß man einer Sprache nicht blos nach Maaßgabe ihrer grammatischen Ausbildung den Vorzug geben kann, sondern nach dem Einfluß ihrer Weltstellung, so wie nach der Tüchtigkeit ihrer Literatur und der damit zusammenhängenden Ausbildung sprachlicher Darstellung. Die Sprache ist blos Mittel, denn nicht der Grammatik wegen lernt man eine Sprache, sondern der Schriftwerke wegen, welche in jener Sprache abgefaßt und ein wesentliches Kulturelement geworden sind. Kein Philolog wird dies bestreiten. Ist aber dieser Satz richtig, so treten damit die neueren Sprachen, besonders die englische und französische, in ihr Recht, Bildungsmittel unsrer Jugend zu werden, deshalb unweigerlich ein, weil Franzosen und Engländer die wichtigsten Völker der modernen Zeit sind, und ihre Literaturen mit der unsrigen im entschiedensten Wechselverhältniß stehen. Man kann daher den alten Sprachen ihre Vorzüge in voller Ueberzeugung einräumen und sie dennoch von der Realschule ausschließen, weil für deren Zweck die modernen Weltsprachen unentbehrlich sind, alte und neue Sprachen mit Nutzen neben einander nicht betrieben werden können, ohne den Vorwurf der „Vielwisserei und Oberflächlichkeit" mit Recht auf sich zu laden. So wie das Gymnasium die alten Sprachen studiren läßt, um durch deren Hülfe das Alterthum sich verständlich zu machen und seinem innersten Wesen nach zu begreifen, so fühlen sich die Realschulen durch ihre Natur getrieben, das Latein aus ihrem Lectionsplan zu entfernen und die drei Hauptsprachen der modernen Zeit an seine Stelle zu setzen, weil sie diese moderne Zeit begreifen und durch dieses Studium den jugendlichen Geist nach allen Richtungen seiner Thätigkeit hin harmonisch ausbilden wollen. Es liegt der Streitpunkt zwischen alten und neuen Sprachen also nicht in der grammatischen Vollendung derselben, sondern in dem Wesen und dem Entzweck beider Schulen; weshalb der Streit der Philologen, welche uns das menschlichmachende Latein aufnöthigen, ich möchte sagen: aufstreiten wollen, ein durchaus überflüssiger ist.

Es handelt sich daher nur darum, kann durch das Studium der neuen Sprachen der Schüler gleichfalls formell im abstract sprachlichen Denken ausgebildet werden, auch wenn die neueren Sprachen ärmer an grammatischen Sprachformen sind, und diese Frage beantworte ich aus innerster Ueberzeugung mit Ja. In Betreff des grammatischen Materials sind die neueren Sprachen gewiß reicher als die alten; denn ich darf nur an Grimm's deutsche, Diez' romanische Grammatik erinnern, an Wocher's Phonologie, an Graff's althochdeutschen Sprachschatz, an Fuchs klassisches Werk „die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen", an Mätzner's vergleichende französische Syntax u. s. w. Es würde um die Benutzung dieser Quellen viel besser stehn, wenn an den Universitäten Lehrstühle für die modernen Sprachen errichtet und die Schulamtskandidaten für Realschulen in diesen Sprachen gründlich geprüft würden.

Was den materiellen Inhalt der Sprache betrifft, so ist der Buchstabenwechsel und sein Gesetz in alten und neuen Sprachen ausgebildet; mag die eine Sprache einige Laute mehr oder weniger haben, wie denn die neueren hierin im Vortheil sind, so thut dies nichts, denn es kommt nicht auf die Menge, sondern auf das Gesetz und seine Beobachtung an. Die neueren Sprachen haben hierbei den Vortheil, daß man sie geschichtlich genauer verfolgen kann, weil uns mehr Quellen vorliegen. Auch dürfte dies zu Gunsten der neueren Sprachen sein, daß die Bedeutung ihrer Vocabeln schärfer ausgeprägt ist, da man in ihnen wenig Worte von so verschiedenen 20—30 Bedeutungen findet wie im lateinischen Wörterbuch. Außerdem sind die Sprachen unsres Zeitalters reicher an Ausdrücken für die zartesten Gedankenschattirungen und Begriffe aus der Welt des geistigen Lebens, weil wir in dieser mehr geforscht haben als die Alten, ohne dabei die plastische Kraft sinnlicher Veranschaulichung vernachlässigt zu haben. Zu einer Sprachvergleichung findet sich zwischen den drei modernen Sprachen mehr Gelegenheit als zwischen Griechischen und Lateinischen.

Im entschiedenen Nachtheil sind die neueren Sprachen in Betreff der Flexionen, da man ihnen mit Recht große Formenarmuth vorwirft. Indeß ist dieser Nachtheil nicht groß genug, um seinetwegen das gesammte neuere Sprachstudium aus der Schule zu verbannen. Denn einmal ist die Etymologie Gedächtnißarbeit, sie ist unwesentlich, weil sie nur ein untergeordnetes Mittel für den

höheren Zweck des Literaturstudiums ist. Das andre Mal kann es für den pädagogischen Zweck nur darauf ankommen, daß es gewisse Flexionsformen giebt zur Bezeichnung grammatischer Verhältnisse. Ob ich diese Verhältnisse durch eine Bildungssilbe ausdrücke oder durch eine Umschreibung, ist im Grunde Nebensache, obschon der erstere Fall vorzuziehn ist. Hat der Schüler die Dativform und ihre Bedeutung begriffen, so ist zwischen dem lateinischen patri und dem französischen au père kein Unterschied mehr: es sind eben Dative. Einige Entschädigung haben die neueren Sprachen durch den Artikel, das Französische noch durch seinen Theilungsartikel und seine doppelten Pronominalformen. Die Zeitwörter der modernen Sprachen besitzen zwar viel durch Hülfszeitwörter gebildete Formen, indeß vermögen sie doch alles auszudrücken mit ihnen, was die alten Sprachen durch ihre einfachen Formen bezeichnen, ja das Französische hat drei Formen für die Vergangenheit und zwei für die Zukunft, dabei auch mehr Participien als die deutsche. Es dürften sich für den etymologischen Theil der Grammatik daher nur äußerliche Unterschiede finden zwischen alten und neuen Sprachen.

Dasselbe behaupte ich auch in Bezug auf den syntaktischen Theil der Grammatik, weil einestheils die Casus, die Indicativ- und Conjunctivformen in den neuen Sprachen bestimmte Beziehungen ausdrücken müssen, anderntheils auch Participialsätze häufig vorkommen und im Französischen eine Nachbildung des Ablativus absolutus, im Englischen des Accusativ mit dem Infinitiv. Fehlen die beiden letzten Satzformen im Deutschen, so kann uns auch das nichts helfen, wenn wir wissen, es giebt im Lateinischen solche Formen, da wir sie uns nie deutsch denken können. Was den Satzbau alter und neuer Sprachen anlangt, so führe ich zu Gunsten der neueren Sprachen das Urtheil des tüchtigen Sprachforschers Fuchs an:

„Nach der allgemein herrschenden Ansicht sind die romanischen Sprachen hinsichtlich der Wort- und Satzfügung unendlich im Nachtheile gegen die lateinische Sprache, da diese sich ganz frei und kühn habe bewegen können, jene aber in Fesseln geschlagen seien. Zunächst erinnern wir aber an den Gegensatz zwischen beiden Sprachklassen: die lateinische war eine kunstmäßige, die romanischen Sprachen sind ächt volksthümliche; jene mehr geschrieben, diese mehr gesprochen; jene todt, diese lebend. Wir können

dreist behaupten, daß die fast an keine Regel gebundene Wortstellung, wie wir sie im Lateinischen finden, rein gekünstelt und durchaus unvolksmäßig ist; ja Cicero's Wort- und Satzfügung, die als musterhaft gilt, wird allgemein als ein Erzeugniß großer Kunst betrachtet. Der ganz regellosen Wortstellung in den kunstmäßigen Gedichten wollen wir gar nicht gedenken, denn diese spricht oft allen Denkgesetzen Hohn. Auch die gerühmte Kürze der lateinischen Sprache ist keineswegs unbedingt ein Vorzug zu nennen. Solche Kürze und Gedrängtheit ist gut und nützlich zu Inschriften auf Denkmälern, zu Sinnsprüchen, strengen Befehlen u. dgl., aber zur vertraulichen Sprache des geselligen Verkehres ist sie durchaus unpassend, weil sie viel zu schwierig und dunkel ist. Tacitus ist gewiß weit entfernt gewesen, so zu sprechen, wie er geschrieben hat, denn das so gesprochene, schnell verschwebende Wort würde von den Hörern nicht verstanden worden sein. Wir haben eben nur eine todte Sprache in den lateinischen Schriftwerken. Die lebende muß gewandter und beweglicher, und so zu sagen leichtfüßiger gewesen sein; sie wird sich, mit einem Wort, in der Wort- und Satzfügung den romanischen Sprachen bedeutend genähert haben. Diese zeichnen sich dagegen durch außerordentliche Klarheit und Uebersichtlichkeit in der Wortfolge und durch große Leichtigkeit, Gewandtheit und Einfachheit in der Verbindung der Sätze aus. „„Je mehr, sagt Grimm, der Sprache die Flügel gestutzt werden, durch deren Gewalt sie sich ehemals in die Luft erhob, desto nöthiger hat sie ihren Gang und Schritt auf dem Boden abzumessen, zu regeln und zu festigen. Was sie an Schnelle einbüßt, gewinnt sie an gleichmäßiger, gefahrloser Ruhe ihrer Bewegungen. Die alte Sprache konnte stellenweise glänzen, die neue strebt nach einer milderen ausgebreiteten Klarheit.““

„Im Gegensatz zum Lateinischen eignet sich keine Sprache so sehr zum Sprechen und wird daher wirklich so viel gesprochen, wie die französische, wozu wesentlich die Einfachheit und Natürlichkeit der Wort- und Satzverbindung beiträgt. In ihr erreicht die Klarheit und Durchsichtigkeit, durch welche sich alle romanischen Völker auszeichnen, den höchsten Grad, und es werden gewiß sehr Viele Jenisch beistimmen, wenn er sagt: Oft bietet mir die französische Sprache den bestimmtesten Ausdruck für eine Idee dar, während ich mit dem deutschen Ausdruck noch ringe. Eben hierin liegt mit, unter vielen andern, einer der wesentlichsten

Gründe, daß die Franzosen so viel gute und klassische Schriftsteller, besonders aber Prosaisten, und wir Deutsche deren gar wenige haben. Unsre Sprache, sagt Le Laboureur, ist durchweg verständlich, weil sie überall dieselbe Wortfolge beobachtet. Denn wenn es wahr ist, daß die Worte unsre Gedanken darstellen sollen, so ist es gewiß, daß die Wortfolge, welche der Gedankenfolge nachgeht, die verständlichste, natürlichste und vollkommenste ist.

„Die romanischen Sprachen sind weder durch kunstmäßige Berechnung noch durch den gewaltigen Völkerzusammenstoß, der den Anfang des Mittelalters bezeichnet, entstanden, sondern wurzeln in dem frühesten römischen Alterthume, so daß ihre Geschichte aufs Innigste mit der der lateinischen verwachsen ist. Kein Gegensatz findet zwischen beiden Sprachen Statt, vielmehr sind die romanischen Sprachen die römische Volkssprache selbst, erwachsen, weiter entfaltet, geläutert, vorzüglich nach Klarheit und Anschaulichkeit trachtend. Die romanischen Sprachen weichen der geistigen Höhe ihrer Ausbildung nach keineswegs der lateinischen Sprache, sondern stehn im Ganzen und Großen ebenso hoch über derselben, wie die geistige Ausbildung der jetzigen romanischen Völker über der der alten Römer; denn Geist und Sprache ist eins."

Ich breche hiermit den Streit über den Vorzug der alten Sprachen ab, da seine Entscheidung für die Realschulen nicht von Wichtigkeit ist. Nur einem Einwurfe, den man machen könnte, will ich im Zurückgehn zur Hauptfrage begegnen, und zwar jenem, der da fordern möchte, daß man deshalb Lateinisch lehren müsse, damit das Französische dadurch verständlicher würde. Für ein gelehrtes Studium der französischen Sprache, wie es der Lehrer gemacht haben soll, dürfte jene Forderung gerechtfertigt sein, nicht aber für den engeren Kreis einer Schülerbildung, die nie bis zu den Quellen der Sprachbildung gelangen wird und soll. So wenig man der deutschen Sprache wegen Gothisch, oder der englischen wegen Angelsächsisch lehrt, so auch des Französischen wegen um so weniger Lateinisch, weil zwischen beiden noch das Provencalische liegt. Ich breche hiermit, wie gesagt, den Sprachstreit ab, denn es darf nicht bestritten werden, daß jede Sprache das formelle Denken bildet und dadurch dem Lernenden eine humanistische Ausbildung gewährt. Sollten daher die neueren Sprachen für die Vorbildung des einstigen Gelehrten nicht ausreichen, was in-

deß nicht wahrscheinlich ist, so werden sie doch zu einer formalen Bildung des Bürgers vollkommen ausreichen.

Wie wenig treffend die Gründe der Humanisten für das Latein auf der Realschule sind, lehrt Dr. Heiland, wenn er sagt: „Bildung kann nur dadurch gewonnen werden, daß man aus sich herausgeht, sich in ein fremdes Geistesleben hineinlebt und dasselbe auf sich zurückwirken läßt.“ Diese Forderung trifft das Studium der einzelnen Schriftwerke, denn für den Schüler möchte sich die Grammatik nicht auf die speculative Höhe hinaufschrauben lassen, wo sie als Geistesleben erscheint. Dieser Satz paßt aber auf jeden deutschen Aufsatz, welchen der Schüler liest; denn wenn er Schiller's, Lessing's und Herder's Abhandlungen so liest, daß er sich in die Gedankenwelt jener Männer hineinlebt, so wird er dadurch einen gewaltigen Zuwachs geistiger Kraft, Schärfe des Denkens und Gewandtheit im Ausdruck gewinnen. Wenn unser Gegner an einer andern Stelle sagt: „Durch den Sprachunterricht werden Gedanken auf dem Wege der Selbstthätigkeit zugeführt,“ so muß man diesen Nutzen von jedem Sprachunterricht erwarten, weil jener aus der Methode folgt; obschon mir nicht recht einleuchten will, daß der Sprachunterricht an sich Gedanken erzeuge, da er vielmehr nur die Denkkraft im abstracten Denken übt. Es kann Jemand reich an Gedanken, dabei aber ein schlechter Grammatiker sein und umgekehrt.

An einer andern Stelle leugnet Dr. H. die Folgerung, die sich aus den angeführten Sätzen ergiebt, denn er sagt: „Keine der neueren Sprachen kann auf gleiche Weise dem Zwecke der humanen Bildung dienen. Die moderne Sprache beruht zwar auf Selbstthätigkeit und Sprachvergleichung, aber es fehlt der große Gegensatz antiker und moderner Weltanschauung und Begriffsdarstellung.“ Sollte denn ein lateinischer Conjunctivsatz so ganz anders sein als ein französischer, und eine lateinische Periode grundverschieden von der deutschen? Die modernen Sprachen stehn einander zwar nahe, aber doch auch fern genug, um Stoff genug zu Sprachvergleichungen zu geben. Es ist auffallend, daß unser Humanist so viel auf den realen Stoff giebt, während er nur formelle Begriffsbildung verlangt. Ich sollte meinen, wenn ein Schüler einen gut französisch geschriebenen Aufsatz liefert, so hat er vollkommen hinreichende grammatische und sprachvergleichende Bildung. Oder soll er Klarheit, Geschmack, Kraft und Richtigkeit

im Ausdruck, logische Gliederung der Gedanken und abgerundete Satzform nicht auch am Französischen lernen? Grade die fremde Weltanschauung der Alten wird das Verständniß der Sprache erschweren, weil die Gedanken der Alten viel schwerer zugänglich sind. Diese Schwierigkeit ist aber zu dem Zwecke der Ausbildung in ansprechender Darstellung nicht nöthig. Man weiß ja, wie inhaltslos die lateinischen Schülerarbeiten sind; man weiß aber auch, wie selten ein Humanist seine Muttersprache klassisch zu schreiben versteht, wozu Dr. Heiland's Schrift selbst die Belege liefert. Die Darstellungsform verlangt einen Inhalt, der Schüler muß daher vor Allem Gedanken haben, denn alsdann findet sich die Form viel leichter. Die fremden Gedanken werden am leichtesten mit seinem eignen Denken verwachsen, wenn sie ihm zum Herzen reden. Keine Sprache wird ihm mehr Gedanken geben, als die Muttersprache. Daher lerne er in ihr recht bald und mit Nutzen lesen.

Das grammatische Studium hat streng genommen nicht nur eine logisch bildende Kraft, sondern soll auch eine gedankenzeugende haben, die vorzugsweise in der Stilistik liegt, in der Lehre von den verschiedenen Darstellungsformen. Von der Stilistik findet man aber in den lateinischen Grammatiken nichts, so daß man zu den trefflichen deutschen Arbeiten Herling's und Becker's greifen muß. In diesen Formen der Darstellung können sich die neueren Sprachen mit den alten messen und werden sie übertreffen. Schilderungen, wie sie im Heinse, Chateaubriand, Rousseau, Lamartine vorkommen, sucht man in den Alten vergebens. Erzählungen von so plastischer Kraft wie Kinkel's Novellen, Immermann's Romane u. A. hat kein Grieche oder Römer aufzuweisen.

Wenn Dr. H. sagt: „Die formell bildende Kraft des Latein beruht wesentlich auf einer sprachvergleichenden Thätigkeit. Nicht blos die Bestimmung der einzelnen Begriffe, sondern die ganze Syntax des Satzes und der Periode bietet den ergiebigsten, die Denkkräfte fortwährend in Thätigkeit erhaltenden Stoff," so kann man dasselbe vom Französischen und Englischen behaupten; denn es ist keine Kleinigkeit, eine Periode jener Sprachen in gutes Deutsch zu übersetzen. So wenig aber ein Schüler blos durch deutsche Grammatik befähigt wird, einen guten Aufsatz zu schreiben, eben so wenig lernt er dies durch die lateinische Grammatik,

wenn nicht zugleich seine Einsicht und sein reales Wissen wachsen, wozu Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie ihr gutes Theil beitragen. Man erwarte von Einem Unterrichtsgegenstande nur nicht Alles, denn dies kann nur der Organismus des gesammten Unterrichts und die Methode vollbringen. Daher scheint es mir übertrieben, wenn der Verf. behauptet, „je mehr man in das Wesen der römischen Sprache eindringe, um so mehr gebühre ihr der alte Platz als formales Bildungsmittel (würde besser heißen: um so mehr zeigt sich, daß u. s. w.) vor allen andern, wogegen die griechische Sprache als unversiegbare Quelle einer ideal-humanen Bildung" gelten muß. Wie soll griechische Grammatik ideal-human bilden? Von der griechischen Literatur könnte man dies wohl sagen, aber von der Sprache ist es wohl zu viel behauptet.

Der Humanismus würde sich gern Alles gefallen lassen, er würde moderne Sprachen und Naturwissenschaft lehren, die ja wirklich auch in den Lectionsplan aufgenommen sind — freilich meist nur als zudringliche Barbaren, die man gleich unangenehmer Einquartierung gern wieder los wäre und sie deshalb kurz abspeist — nur eins mag er nicht dulden: das nationale Element und dessen Pflege. Es ist sehr charakteristisch, daß jene Herrn, welche den Schüler in seiner Zeit heimisch machen wollen, sich mit Hand und Fuß gegen den deutschen Unterricht und seine centrale Stellung in der Schule wehren! Die Reaction der idealen Bildung hat noch nicht den Muth zu sagen: ihr sollt euch um Deutschland, um euer Volk und seine Geschichte nicht kümmern, sondern euch 2000 Jahr von dieser entfernt halten, damit ihr vollkommen gleichgültig gegen euer Volk, aber große Bewunderer der längst untergegangenen Herrlichkeiten Athen's und Rom's werdet, damit ihr nicht unter eurem Volke, sondern in den Ruinen des Alterthums wohnet. Erzieht und bildet man auch den Bürger auf diese Weise, wie den Beamten, dann ist die Ruhe der Indifferenz gegen die nationalen Güter, dann ist die Ordnung des todten, faulen Stillstands gesichert. Diese Feindschaft gegen die eigne Nation und deren höchste Güter will in Wahrheit jener Idealismus, welchen uns der Humanist in Halberstadt so eifrig anpreist.

Die Frage wegen der Sprachen hat darin ihren Knotenpunkt, daß die Reallehrer und die Reformpartei der Gymnasiallehrer den deutschen Unterricht zum Mittel- und Schwerpunkt des höheren Schulunterrichtes machen wollen. Daher die bittre Anfeindung

jener Partei durch den halberstädter Reactionär, daher seine Denunciationen wegen revolutionären Strebens u. s. w.! „Sprachunterricht soll nur an fremden Sprachen gelernt werden. In Preußen ist deutsche Grammatik aus den Gymnasien gewiesen als unzweckmäßig und unpraktisch. Wir haben keine Vorstellung, wie die sechs Stunden Deutsch künftig ausgefüllt werden auf fruchtbare Weise. Eine Beschränkung des Lateinischen zu Gunsten des Deutschen nimmt dem Gymnasium den Schwerpunkt.“ Man sagt mit Recht, die Inhaltslosigkeit der lateinischen Doctordisputationen würde sogleich zu Tage kommen, wenn die Sprecher deutsch redeten; dasselbe möchte man auch von dem Sprachunterricht der Gymnasien behaupten. Man nehme ihnen den materiellen Stoff, die Regeln, Sätze und etymologisch-syntaktischen Exercitien, so ist es mit ihrer formellen Bildung sogleich vorbei, denn sie wissen nicht, wie sie die Zeit füllen sollen. Um 8—10 Jahr lateinische Grammatik zu treiben und den Primaner kaum dahin zu bringen, daß er ein Deutschlatein ohne grobe grammatische Fehler schreibt, dazu dünkt ihnen Zeit genug vorhanden. Mir will es scheinen, als wisse Dr. Heiland in der Grammatik noch gar nicht zu unterrichten, weil er sonst jene pädagogisch-sinnlosen Sätze nicht würde geschrieben haben; denn Becker's deutsche Grammatik z. B. wird ihm Stoff genug zu formellen Denkübungen geben. Ja unser Reactionär, welcher doch verlangte, daß der Gymnasiast — als späterer Beamte — wissenschaftlich erforsche, wie Alles geworden ist, fordert in Betreff des Deutschen, daß „die historische deutsche Grammatik und die grammatische Erlernung des Alt- und Mittelhochdeutschen aus dem Gymnasium ausgewiesen werden müsse.“ Armer Jüngling, die Entwickelung der Sprache, in welcher du denkst und empfindest, durch welche sich dein tiefstes Seelenleben offenbart, die dich mit deiner Nation verbindet, diese Entwickelung sollst du nicht kennen lernen, sondern dich dafür unterhalten lassen vom griechischen Melos und alten Autoren, von denen nichts auf uns gekommen ist als der Name! Wer ein Volk um seine Sprache bringen will, der will es um seine Seele betrügen. Freilich kann man von einem Manne kein klares Urtheil erwarten, der uns, die wir alle Latein gelernt und geschrieben haben, glauben machen will: „Im Latein gilt es einfach und ohne Schwulst schreiben.“ Richtig würde dieser Satz auf das Französische angewendet werden. Während man im Allgemeinen in un-

sern Tagen behauptet, gefällige und elegante Schreibweise nehme bei uns so zu, daß man dies kaum noch für einen Vorzug hält, behauptet der deutschfeindliche Humanist: „Die lateinischen Aufsätze dienen als kräftiges Correctivmittel gegen die Gebrechen deutscher Prosa, die fürchterlich im Argen liegt und jetzt mehr als je an Unnatur, Schwülstigkeit, Fremdländerei und an einer wahren Ekel erregenden gespreizten Phraseologie leidet." Auf eine so allgemeine Behauptung läßt sich nur erwiedern, daß, wenn sie einigermaßen wahr ist, sie den Stil der Humanisten selbst trifft, die, wie schon die angeführte Stelle zeigt, nach jedem dritten deutschen Worte ein fremdes einschieben. Indeß sind radicale Zeitungen hiermit jedenfalls gemeint, welche mehr durch ihren Inhalt als durch ihre Form den Reactionär wild gemacht haben, so daß er nun, ähnlich dem Ritter von der traurigen Gestalt, auf die Windflügel der Journalistik losfährt. Er mag sich beruhigen, es ist mit dem Stil lange noch nicht so wie er es uns vormalt; er mag sich nur den Staar reactionärer Gespensterfurcht stechen lassen und sich vor seinem Volke nicht fürchten! Die Leitartikel der National-Zeitung zeichnen sich durch körnigen, mannhaften Stil, durch den Schwung der Gedanken und das Pathos ihrer Empfindungen, so wie durch den geschlossenen Periodenbau vor dem H e i l a n d schen ideal-humanen Stil vortheilhaft aus. Doch lassen wir den Streit über den Stil unsrer Schriftsteller! Ich will mich schließlich bemühen, klar zu machen, weshalb und wie der deutsche Unterricht Mittelpunkt der Real- und Bürgerschule sein kann.

Die Aufgabe des Gymnasiums ist keineswegs die Kenntniß der lateinischen Sprache, sondern diese soll zum Verständniß und zur Erforschung des Alterthums dienen; die Sprache ist blos das Mittel zu diesem Zweck. Um dieses Verständniß zu ermöglichen, müssen dem Schüler die Elemente der alten Kultur vorgelegt werden zur Betrachtung, wodurch man seinen Geist auf mannichfache Weise übt und jene Ausbildung des inneren Menschen bewirkt, die man humane Bildung nennt. Dasselbe wende man nun auf den deutschen Unterricht an, man mache ihn zum Mittel, das deutsche Volk in seinen Beziehungen zum Alterthum und zur Neuzeit, in seiner Bildung und den Werken seines Geistes kennen zu lernen. Demnach gehören zum deutschen Unterricht deutsche Geschichte, Kunst, Glauben und Leben. Vaterländische Gesinnung soll durch den Geist des deutschen Schriftthums in der Jugend geweckt

und ihr zum klaren Bewußtsein gebracht werden. Der Jüngling soll nicht blos Mensch werden, sondern ein deutscher Jüngling, der am Brod deutscher Wissenschaft, am Quellborn deutscher Gesinnung groß gezogen ist. Der deutsche Unterricht soll jener Spießbürgerei ein Ende machen, welche sagt: wo gut leben ist, da ist unser Vaterland, denn der Jüngling soll vielmehr singen und jubeln: Wo das Vaterland ist, da allein ist gut leben! Weckung, Förderung, Stärkung und Erhebung der vaterländischen Gesinnung, der Vaterlandsliebe und des volksthümlichen Wesens ist Ziel und Aufgabe des deutschen Unterrichts.

Wer da meint, durch Grammatik, also auch durch die deutsche, lerne die Jugend einen Aufsatz schreiben, der irrt sich gewaltig, wie ihn die tägliche Erfahrung lehren wird. An der Grammatik soll der Schüler denken lernen; der Gedanke und sein System ist der Goldschatz, den das grammatische Studium aus den Tiefen der Sprache emporheben soll. Da die Sprache nur der Leib des Gedankens ist, da sie die allgemeinen Denkgesetze in ihren syntaktischen und stilistischen Formen darstellt, so drängt die Grammatik selbst hin zu einer schulgemäßen Logik als den wissenschaftlichen Abschluß ihres Wesens. Neben der Grammatik ist aber besondre Aufmerksamkeit auf die Lectüre zu wenden, damit der Schüler nicht nur das Schöne empfinden lerne und dieses Gefühl sich steigre zum Willen des Guten und zur Liebe des Wahren, sondern auch sein Wissen abrunde. Der Schüler lese daher Kapitel alter und neuer Schriftsteller, er mache sich bekannt mit der deutschen Wissenschaft, indem er Raumer, Humboldt, v. Buch, Ritter, Ranke u. A. liest, wozu Mager's Encyclopädie Stoff genug giebt. Doch soll die Lectüre sich vorzugsweise mit Stoffen aus dem deutschen Kulturleben beschäftigen, Land und Leute, Staatsmänner, Helden, Künstler und Gelehrte seines Volks soll der Schüler kennen und lieben lernen. Die Kunst der großartigen Dome, die tiefsinnige Mythologie, die Nationalsagen, deutsche Alterthümer u. s. w. soll er kennen lernen, wie der Gymnasiast sich mit römischen Alterthümern beschäftigt. Die übrigen Lehrgegenstände müssen sich an den deutschen Unterricht anlehnen, ihn ergänzen, erweitern. Dies ist in der Kürze die Bestimmung des deutschen Unterrichts, bei dem man eher ausrufen wird: Wo

soll die Zeit herkommen! als mit unserm Humanisten: Womit sollen wir die Zeit ausfüllen!

Es regt sich jetzt im großen Vaterlande ein volksthümlicher Sinn, wie er eines weltgeschichtlichen Volkes würdig ist. Der Deutsche will Deutscher sein! Deutschheit, Einheit, Volksthümlichkeit schallt es vom Rhein bis zur Memel, von den Alpen bis zu den Marschen Schleswigs. Wir Lehrer müssen auf diesen Ruf achten, er muß sein Echo auch in unsern Herzen finden, wir müssen dem deutschen Volke eine deutschgesinnte Jugend erziehen, unsrem Volk eine Zukunft von unberechenbarer Größe vorbereiten helfen! Deutschland muß Weltmacht werden, es muß Europa Gesetze vorschreiben, es muß Hort und Schirm geistiger Freiheit und wahrer Humanität werden, denn dies ist seine weltgeschichtliche Aufgabe. Um diese aber ausführen zu können, muß es durch und durch deutsch sein!

Jahrzehnte haben unsre Ahnen an ihren Domen gebaut, daher wollen auch wir Hand anlegen, den erhabenen Dom deutscher Volksbildung aufzubauen: die deutsche Volks- und Bürgerschule! Sie ist das rechte, echte Hermannsdenkmal; so tapfer und hochherzig wie er soll unsre Jugend werden. Zu einem solchen Denkmal deutscher Nationalbildung sollte jeder Bürger, jede Stadt, jeder Staat sein Scherflein beitragen. Die deutsche Realschule muß die Vorbildungsschule sein des deutschen Bürgers, die geistige Grundlage der weltgeschichtlichen Stellung des verjüngten, mächtigen Deutschlands!

IX. Die alte und die moderne Literatur.

Es verliert unter den jüngeren Philologen die Meinung immer mehr Anhänger, welche die Erfolge der humanistischen Studien von dem grammatischen und rein sprachlichen Unterrichte erwartet, denn unsre Wissenschaft hat erkannt, daß wir am Alterthum nur ein historisches Interesse nehmen können, wozu die Pädagogen fügen, daß die human und idealbildende Kraft nicht in der Syntax und im Satzbau der Alten liegen, sondern in der Auffassung, Ordnung und Darstellung der Schriftwerke und deren Composition. Bernhardy erklärt sogleich im Anfange seiner „wissenschaftlichen Syntax der griechischen Sprache," daß „die Wissenschaft in der griechischen Syntax ein kunstreiches und in umfassender Anschauung durchgebildetes Ganze erkennt, dessen Begriffe und Gesetze nach den Grundzügen der charakteristischen Literaturperioden auf historischem Wege zu ermitteln sind." Wir müssen daher das Entstehen und Ausbilden der alten Sprachen und Literaturen als Hauptaufgabe der Wissenschaft hinstellen, welcher das Gymnasium seinen Bildungsstoff entnimmt.

Wir haben im vorigen Abschnitt gehört, welche gewaltigen Erwartungen Dr. H. vom lateinischen Stil hat und von der Lectüre der lateinischen Klassiker; hören wir nun auch einmal, was ein tiefer Kenner des Alterthums, Bernhardy sagt: „Die römische Literatur gestaltete sich nicht als ein geistiges Bedürfniß, als ein Ausdruck des kindlichen Sinnes und Gemüths, das an den Eindrücken der günstigsten Natur zu reiner Productivität befruchtet wäre, sondern als das fremdartige doch nutzbare Eigenthum eines künstlichen, politisch geregelten Lebens und Wirkens, das die Natur nur materialistisch und mit kaltem Blick beurtheilte und die ideale Form schöner Sinnlichkeit sich anzueignen nicht verstand, aber durch griechische Beispiele geleitet und geweckt und

durch männliche Beobachtungsgabe befestigt das einheimische Gut sich selber angemessen zu bilden vermochte. Der Stoff ist niemals als ein Unmittelbares aufgefaßt, sondern als bedingt und vermittelt durch öffentliches Leben und die Regel der Sitte. In der Form war die römische Literatur daher der Kunstdichtung vorzugsweise geeignet und förderlich, im Umfange ging sie niemals über das Fragmentarische hinaus. Wegen der Tendenz des aristokratischen gesetzmäßigen Volkscharakters wurde die Poesie nicht populär, weil sie von keiner phantasiereichen Empfänglichkeit für das Naturleben getragen war, ihr Wesen entfernte sich von plastischer, ruhiger Entwickelung, welche Zustände und Gesinnungen mit allgemein gültiger Wahrheit verewigen kann, und neigte sich der interessanten künstlichen Behandlung zu, die den Standpunkt von politisch gezügelten Menschen mit nüchternem Verstande festhält.

„Fern lag das ursprüngliche oder mythische Epos, fern die demokratische Beweglichkeit der Komödie, am fernsten die Philosophie; da folglich die Spekulation hier kein formales und bedeutsames Princip wurde, so darf man in der römischen Poesie nur ein geringes Maaß an philosophischer Tiefe und durchdringender Form erwarten, weil man kein ideales Kunstwerk, aber wohl ein tüchtiges Bild analoger Thatkraft suchte. Durch eben diese inneren Gründe wurde das Uebergewicht der praktischen Darstellung entschieden, welche früher als die poetische zur Reife klassischer Form gedieh. Im Allgemeinen also wird das Gepräge der römischen Literatur dem Nationalcharakter gemäß als ein politischer Pragmatismus und manierirter Ausdruck des öffentlichen Lebens erkannt, dem die rhetorische Darstellung als mittelbares Moment sich beigesellt.

„Wenn man die literarische Bildung der Römer auf ihrem Gipfel betrachtet, so kommen ihr die Merkmale einer künstlichen und buchgelehrten zu, und die von einer Minderzahl im Volke geweckt, geübt und im Umlaufe erhalten wurde; deren Ansichten und Wissenschaftlichkeit also der Literatur ihre periodischen Richtungen feststellen halfen. Niemals stieg wie bei den Attikern in der Republik ein gewisses Maaß von feinem Gefühl und lebhafter Begeisterung bis zu den niedrigsten Ständen herab, wodurch die rasch hervorgehenden Produkte künstlerischer Köpfe gewürdigt und dem immer gegenwärtigen Ideale der absoluten Form entgegen geführt

wären. Denn die antike Erziehung wirkte in Rom wie in Athen zur Gestaltung einer völlig begrenzten Nationalität."

Diese Worte eines tiefgebildeten Sachkenners werden hinreichen, die Phrasen des Dr. H. in ihr Nichts aufzulösen und die Einseitigkeit seiner Auffassung des Alterthums schlagend darzulegen. Möge uns Bernhardy noch die gelesensten lateinischen Schriftsteller charakterisiren: „Virgilius war kein schöpferischer und originaler Geist, kein Meister in Beherrschung der Form noch im reifen Verständniß der Sprachmittel. Doch von ihm entsprang das feste Geleise, das Ebenmaaß und der fließende Wohlklang der dichterischen Rede, welche sich unabhängig von subjectiven Richtungen dem Gesetz der klaren Anschauung u. s. w. unterwarf. Dem Ovid waren trotz seiner so mächtigen Dichternatur die großartigen Gaben des römischen Geistes, die Energie und männliche Tüchtigkeit, der Anhauch ernster praktischer Gesinnung, die Tiefe des religiösen und sittlichen Glaubens versagt, so daß sich bei seinen Schöpfungen ein Uebergewicht der Form und ein Zurücktreten des Idealen zeigt." Horaz vermittelte als Hofmann die Gegensätze damaliger Denkungsart und ist dadurch „Lieblingsdichter aller gebildeten Menschen" geworden, aber ihm fehlt Tiefe der Gelehrsamkeit, Schwung eines erfindsamen Genius, Würde der Charakterstärke, seine Phantasie hat kälteren Schwung, Mangel an sinnlicher Klarheit und Anschauung so wie an inniger Schöpfungsgabe, welchen die Fugen seiner Komposition verrathen; ebenso wenig gehören ihm Neuheit und Scharfsinn der philosophischen Forschung an, sondern die Blüten der früheren Erzeugnisse sind in kluger Auswahl sein Eigenthum geworden, das er auf den Boden eines gemilderten Epikureismus verpflanzt."

Es ist nicht meine Absicht, die römische Literatur in Bausch und Bogen zu verurtheilen oder ihren Werth überhaupt zu verkennen; sondern ich wollte blos das Uebereilte Heiland'scher Redensarten aufzeigen, woraus von selbst folgt, daß man seine Behauptungen nur unter Beschränkungen richtig nennen darf. Will man übrigens an die alte Literatur den höchsten Maaßstab der Kunst anlegen, so sind nur Homer und Sophokles ideale Dichter, sie sind also überhaupt nur Dichter, die Römer dagegen haben keine aufzuweisen, da Virgil, Horaz u. s. w. einem Sophokles gegenüber nur als Dilettanten erscheinen können.

Will man über griechische Sprache und Literatur ein voll-

gewichtiges, auf weitläufigen Quellenstudien beruhendes Urtheil erfahren, so muß man Bernhardy's griechische Literaturgeschichte lesen. Dieser weist auf ein Doppeltes hin, welches der griechischen Literatur eigenthümlich ist. Das „griechische Sprachidiom entwickelte aus seiner Allgemeinheit eine Reihe Stilarten, und die Sprache des Volkes war auch die der Bücher. Die einzige Quelle des griechischen Kunst- und Staatslebens ist jener Realismus, welcher den Kreis der Sinnenwelt als Inbegriff jeder Herrlichkeit verehrte und es verstand, Göttliches und Menschliches, Geistiges und Endliches in stetiger Gemeinschaft zu denken und sich das Ziel setzte, die Güter der Gegenwart unbefangenen Gemüths zu besitzen, ihren Werth zu ergründen. Das Ziel des griechischen Lebens ging auf die Verwirklichung der Gerechtigkeit. Diese That leistete das Bürgerthum, indem es vermittelte zwischen der persönlichen Freiheit und dem Vaterlande. Vertrautheit mit der Poesie und Liebe zur bildenden Kunst war das Eigenthum aller Hellenen."

Die griechische Kunst zu zergliedern, findet sich Bernhardy außer Stand, deutet aber so viel an, daß sie in einer genialen Verschmelzung des Realismus mit dem Idealismus besteht, und schließt seine Charakteristik des künstlerischen Gehaltes der griechischen Literatur mit folgenden Worten: „Die Mehrzahl der klassischen Griechen ist unbekannt mit dem Bezuge des gegenwärtigen Lebens auf eine vollkommnere Zukunft, folglich auch mit der Unterordnung des Endlichen unter das Unendliche und Jenseitige, schon weil der Begriff und die Voraussetzung der Demuth fehlen; noch mehr unbekannt mit einem Streit des Irdischen gegen Ideales, weil der Mensch die Fülle des Göttlichen in sich zu tragen schien; jeder Gegensatz lag fern, der die Heiterkeit ihrer Ansicht getrübt oder erschüttert hätte, und die Festigkeit des Lebens gab, zumal in den abgeschlossenen Kreisen einer alles Fremde verschmähenden Humanität, keiner unruhigen Sehnsucht, keiner Wandelbarkeit der Empfindungen Raum. Vielmehr wissen sie jedes Object des Verstandes und der Empfindung im sicheren Besitz des Menschen und messen deshalb mit den Normen der Sinnlichkeit und physischen Nothwendigkeit; die Natur dünkt ihnen nirgend feindselig, bedürftig und untergeordnet, nirgend zur symbolischen Mystik oder speculativen Ergänzung geeignet. Der Ernst und geübte Blick, der ihnen in Erforschung ihrer beschränkten aber reichen

Welt zu eigen geworden, hat sie gänzlich unfähig gemacht zu humoristischer, sentimentaler und kosmopolitischer Denkart."

Diese angezogenen Stellen beweisen, daß die römische Literatur ohne die griechische unverständlich bleibt, daß die eigentliche ideale Weltanschauung nur den Griechen angehört, daß diesen aber das deutsche Volk nahe steht, und daß es so wie die moderne Literatur überhaupt, einige Darstellungs- und Denkweisen eigenthümlich hat, z. B. die Ballade und Romanze, das Volkslied, schildernde Gedichte u. s. w., so daß zum Theil das Fehlende ersetzt werden könnte. Dem sei nun, wie ihm wolle, das Lateinische ist unter den modernen Sprachen und ohne das Griechische ein Leichnam unter Lebenden. Man kann, wie der Verf. dieser Schrift, ein großer Verehrer des Alterthums sein, man kann offen gestehn, daß man den Genuß griechischer Klassiker um keinen Preis entbehren möchte, und dennoch ganz entschieden verlangen, die alten Sprachen von der Realschule auszuweisen, weil sie in deren Organismus sich nur gewaltsam einfügen lassen, ohne organisch mit ihm zu verwachsen, und weil die Realschule zur Erreichung ihres Zweckes sich andrer Lehrmittel bedienen muß, durch deren geschickte Benutzung sie das zu ersetzen sucht, was sie bei dem Fehlen der alten Sprachen zu entbehren scheint.

Man kann also die Frage ganz unentschieden lassen, ob die alte Literatur wirklich unübertroffen ist, oder ob wir ihr nicht in jedem Felde vollwichtige Namen entgegen zu stellen haben; für uns handelt es sich nur um den pädagogischen Werth der Literatur, nicht um jene Bedeutung, welche sie für den Gelehrten, Tiefgebildeten hat. Hält man diesen Gesichtspunkt fest, der für das Schulleben allein maßgebend sein kann, so steht der Vortheil entschieden auf Seiten der Realschule, welche sich mit den Studien der modernen Literatur begnügt. Zunächst haben diese den Vortheil, daß sie dem Fassungsvermögen des Schülers bedeutend näher stehn, weil sie in Denkweise, Auffassung der Welt u. s. w. auf demselben Boden sich bewegen. Da nun auch die neueren Sprachen leichter sind als die alten, so vermag der Schüler eher einzudringen in den Gedankengehalt einer Schrift, weil sprachliche und archäologische Schwierigkeiten ihn weniger aufhalten und seine Kraft aufzehren. Der Schüler faßt nicht blos den Gedankenstoff im Ganzen schärfer und klarer auf, sondern empfindet eher die Schönheit einzelner Wendungen und Ausdrücke, weil er mit seinem

Empfinden und Denken im Wesentlichen sich im Einverständniß weiß mit seinem Schriftsteller. Namentlich meine ich, daß der Hauch einer Dichtung, ihre Gemüthswelt, der Zauber des Rhythmus und der Form nur beim heimathlichen Klang deutscher Poesie empfunden werden, viel weniger bei dem Rhythmus der Alten, für welchen unsre Sprache und unser Gehör wenig organisirt sind, am wenigsten bei den seltsam verrenkten Wortstellungen und mythologischen Anspielungen lateinischer Dichter, die für uns nur den Reiz des reflectirenden Wissens haben.

Die Literatur der modernen Völker überragt an Gedankengehalt die der Alten eben so weit, als eben unsre Weltstellung über jener der Alten steht. Unsre Literatur ist aber auch an Formen viel reicher, sie enthält viel mehr Aufsätze, welche sich für die Jugend eignen, wohl besonders für sie geschrieben sind. Die rhythmischen Formen unsrer Literatur sind reicher, denn ich darf nur an die Terzine, an das Sonnet, an die Octave, Canzone u. s. w. erinnern, wie wir auch in Betreff der Stilgattungen größere Fülle haben als die Alten, denen der Roman mit seinen Arten, die Novelle, die Erzählung, Schilderung, Reisebeschreibung, die Abhandlung, die Predigt, die Schulrede, die Romanze, Ballade, das geistliche und weltliche Lied, Räthsel und Charaden, die komische und sentimentale Literatur fehlen, also ein Cervantes, Swift, Stern, J. Paul, Ariosto u. s. w. Die Reihe derjenigen Schriftsteller unsrer modernen Zeit würde sehr groß werden, die sich aufzählen ließen wegen ihrer Brauchbarkeit zu Unterrichtszwecken. Auch sollen uns die Humanisten nicht glauben machen, daß die Alten für Knaben und Jünglinge geschrieben hätten. Demosthenes hatte seine feingebildeten Athener vor Augen, Cicero die römischen Richter, Tacitus die Politiker seiner Zeit u. s. w., aber Keiner von ihnen hat für Schüler schreiben wollen. Daher enthalten ihre Schriften so Vieles, was über den Gedanken- und Empfindungskreis des Schülers weit hinausgeht; dagegen haben wir für das schulmäßige Studium der neueren Sprachen so treffliche Hülfsmittel, daß wir wegen des Zuviel in Verlegenheit kommen können, nicht aber wegen des Zuwenig. Ohne diese Hülfsmittel erschöpfen zu wollen nenne ich nur Herrig's treffliche englische Chrestomothie: The british classical authors, Mager's, Sieffert's, Ideler's, Gruner's und Wildermuth's französische Anthologie, Mager's, Wackernagel's, Gude-Gittermann's,

Oltrogge's, Masius, Hiecke's, Vogel's u. A. deutsche Lesebücher.

Daß wir in wissenschaftlicher Beziehung höher stehen als die Alten, wird wohl der enthusiasmirteste Humanist nicht zu leugnen wagen; denn unsre mathematischen Wissenschaften sind weit über den Standpunkt der Griechen ausgebildet, Physik, Chemie, Physiologie sind neue Wissenschaften, ebenso die Theologie, Sprachvergleichung und das gesammte Gebiet der Naturwissenschaft, zu welcher Aristoteles, Theophrast, Hippokrates und Plinius nur Anfänge lieferten. Unsre Philosophen und Historiker sind tiefer eingedrungen in das Reich des Geistes, unsre Aesthetiker stehn auf einem höheren Standpunkte als Aristoteles und Quintilian, unsre Politik und Nationalökonomie erfordern mehr Umblick und geistige Kraft als die einfacheren Verhältnisse der alten Republiken u. s. w. u. s. w. Ritter's Geographie, Humboldt's Kosmos, Grimm's deutsche Mythologie, Creuzer's Symbolik, Niebuhr's römische Geschichte, O. Müller's Etrusker, Bernhardy's griechische Literaturgeschichte, Böckh's Staatshaushalt der Athener, Schlosser's alte Geschichte, Ranke's Geschichte der Päbste, Kapp's philosophische Geographie, Vischer's Aesthetik, Hegel's Geschichte der Philosophie und Phänomologie, Vatke's Lehre von der menschlichen Freiheit u. s. w. finden im Alterthum keine Namen, die man ihnen gegenüberstellen könnte.

Ist die moderne Zeit tiefer gebildet, hat sich in ihren Mildthätigkeitsanstalten und Vereinen der Geist der Humanität verwirklicht, hat er sich verwirklicht in der Gesetzgebung und im Gefängniß- wie im Armenwesen, so ist die einzige Folgerung die, daß die moderne Literatur, als Trägerin und Ausfluß dieser Bildung, der alten mindestens gleichstehn muß, wenn sie dieselbe nicht übertreffen soll. Wir müssen alles Eifern gegen diese Folgerung als unhistorisches, sich selbst überschätzendes Gerede zurückweisen, z. B. wenn es bei Dr. Heiland heißt: „Die römische Literatur leidet mehr oder weniger an nationaler Beschränktheit, die griechische dagegen hat die ewigen Elemente menschlicher Bildung zusammengefaßt und dargestellt.“ Selbst wenn dies buchstäblich wahr wäre, so folgt daraus noch nicht, daß unsre moderne Literatur diese „ewigen Elemente,“ so weit sie dem Schülerbewußtsein zugänglich sind, nicht auch haben sollte. Unser

Humanist ruft freilich aus: „Haben wir Geschichtsschreiber wie Thukydides und Tacitus? Haben wir Redner wie Demosthenes?“ Man kann solche Fragen nur thun, wenn man die Neuzeit mit ihren Parlamenten, mit ihren Geschichtsforschern und Staatsmännern als nicht daseiend betrachtet. „Oder, fährt der Humanist fort, ist etwa die reine Schönheit eines Homer, und die einfache Schönheit eines Sophokles auch von den Errungenschaften dieses Jahrhunderts überholt?“ Es wäre besser gewesen, der Humanist hätte uns jene „reine“ und „einfache“ Schönheit näher bezeichnet, damit wir nicht etwa meinen, er halte auch eine „unreine“ oder „zusammengesetzte“ Schönheit für möglich. Die Lösung der Conflicte der Sophokleischen Tragödien ist die aller wahren idealen Dichter; so daß man ihm Shakespeare, auch Göthe und Schiller gegenüberstellen kann, wenn auch die Mittel andre waren, welche jenen ihre griechische Welt darbot. Doch dies ist Nebensache; denn die Hauptfrage ist die: Wie viel faßt der Schüler von jener „reinen und einfachen“ Schönheit? „Man frage ein einfältiges (?!), nicht irre geleitetes Kindesgemüth, ob es sich von der Iliade und Odyssee nicht menschlicher angezogen fühlt, als von den Niblungen und Gudrun.“ Ich muß statt der Antwort fragen: Sind Iliade, Odyssee, Niblungen und Gudrun für Kinder geschrieben? Sollen Kinder entscheiden über den Werth der Klassiker? Der Humanist mag seinen Alten aus dem Munde der Unmündigen Lob bereiten, ich erkenne eine einfältige Kinderjury nicht für competent an. Dagegen empfehle ich dem Dr. H. einen Mann, einen wissenschaftlich ausgebildeten Mann, den Ministerialrath Zell, welcher „über die Iliade und das Nibelungenlied“ als „die größten poetischen Werke aller Zeiten“ ein treffliches Büchlein geschrieben hat. Freilich ist es Hrn. Dr. H. gar sonderbar mit seinen Alten gegangen, die er, der Reactionär, als Spiegel für das Jahr 1848 und 1849 benutzt; denn er sagt: „Der politisch-nationale Inhalt des klassischen Alterthums erscheint in dem hellen Lichte unsrer politischen Gegenwart ganz anders als früher. Wer begreift nicht jetzt das geheime und offene Treiben eines Katilina?“ — Man sollte doch solche politische Parteiansichten nicht hineintragen in die allgemeine Menschlichkeit des idealen Alterthums, denn dadurch entstellt und entweiht man es. Da aber unser Humanist so gern politisirt, so will ich ihn auf die ungeheure Gefahr aufmerksam

machen, die er mit seinen Alten anstiften wird. Er empfiehlt den Tacitus. Aber mit welcher Bitterkeit deckt Tacitus die Unsittlichkeit des römischen Absolutismus auf, mit welchem Zorn eifert er gegen das Königthum! Arbeitet Livius nicht mit sichtbarer Freude an der Verherrlichung der Republik? Hat man, als man in Berlin auf höheren Befehl die Antigone des Sophokles aufführte, nicht etliche Stellen wegstreichen müssen, weil sie starke Ausfälle auf das Königthum enthielten? Wahrhaftig, es muß ein Reactionär auch gar keinen Glauben haben an den Erfolg seines Unterrichts, wenn er acht Jahre lang die Jugend nur mit Republikanern verkehren läßt, wenn er sie in deren Gesinnung unterrichtet und durch das Studium der Alten allein zu Menschen machen will, wenn er sie lehrt, nur in der Republik, nur im Heidenthum sei das menschliche Ideal zu finden, nur die Republikaner haben sich zu Menschen zu bilden vermocht. Wenn sich der Humanist je überzeugen könnte, daß sein Unterrichten, Lobpreisen und Anempfehlen nur ein wenig Erfolg hätte, so müßte er anstehn, den wahren Menschen nur im Heidenthum finden zu wollen. Er rechnet also scheinbar darauf, daß der Schüler nicht in die Gesinnung des Alterthums eingeht, sondern sich mit der Betrachtung der inhaltslosen Form begnügt, denn sonst würde die Jugend zu Republikanern und götteranbetenden Heiden.

Den Unterschied zwischen antiker und moderner Weltanschauung bezeichnet Schultz-Schultzenstein in seiner „Verjüngung des menschlichen Lebens" sehr treffend: „Die antike Weltanschauung ist ein treues Abbild der anorganischen Natur. Die ganze Welt bildet ein solches Ganze, worin das Einzelne keine Selbständigkeit hat; sondern im Ganzen nur aufgeht und untergeht. Blos das Ganze, das Allgemeinste hat Existenz in dieser Weltanschauung, und alles Besondre hat darin seinen Grund. Natur ist nur anorganische Natur bei den Alten, und die Kategorien des Aristoteles nur Formen des anorganischen Gedankenmechanismus. Nach römischer Denkweise sind die Menschen nicht ihretwegen, sondern blos für den Zweck des Staates da; die Menschen sind nicht persönlich frei, sondern Atome des Staates, sie gehn, wie die Elemente in der Weltharmonie, so in der Staatseinheit unter. Im Alterthum ist also die völlige Despotie und Sclaverei der Menschen unter der Allgewalt des Staates; es ist keine Selbstregierung, sondern nur Staatsregierung: die Person hat den Grund

ihrer Existenz nicht in sich, sondern nur im Staate. Die ganze antike Bildung durchdringen anorganische kosmische Ideen, welche einen durchgreifenden Gegensatz gegen die moderne Bildung ausdrücken. Denn der modernen Weltanschauung liegt das Vorbild der organischen Natur zu Grunde: 1) Man will alles Mögliche organisiren; man sieht das Organisiren als das Höchste an, was mit den menschlichen Werken geschehen kann. Es gab eine Zeit, wo man Alles idealisiren wollte nach dem Vorbild der Kunst, aber dieses Bestreben ist niemals so durchgreifend geworden als der unaufhaltsame Hang zum Organisiren. 2) Das Bestreben der Neuzeit nach persönlicher Freiheit ist durchaus organischer Natur. Im Alterthum waren höchstens die Regierenden frei, jetzt verlangt man Freiheit für Alle. Die Idee des Mikrokosmos wird in der modernen Zeit zur concreten Wirklichkeit. Jede Person ist eine Welt in sich. Organisiren heißt die Freiheit der Selbstregierung geben, weil der Mensch als selbständiges Wesen, das sein Bildungsprincip in sich hat, seine freie Geltung haben will. Durch das Organisiren will man in jetziger Zeit zur Freiheit gelangen; im Alterthum waren die Personen nur Werkzeuge des Staats." „Im Alterthum," sagt Hagen (Fragen der Zeit), „bedeuten Individuum und Familie nichts dem Staate gegenüber, und sind Religion, Kunst und Wissenschaft von diesem abhängig; die moderne Zeit strebt eine Vereinigung des antiken und mittelalterlichen Princips, und zwar eine organische herbeizuführen."

Um auf unsre Lectüre zurückzukommen, so muß man bei ihr ein Doppeltes beachten: sie soll fruchtbare Gedanken in angemessener Form zur Aneignung vorlegen. Beiden Forderungen gnügt die moderne Zeit. Wenn es möglich ist, soll die Gedankenanregung vielseitig sein, weil dies eine vielseitige Uebung in der Form zur Folge hat. Auch hier giebt die Neuzeit als die vielseitigere einen reichhaltigeren Stoff. Die Methode, welche Dr. H. für die Lectüre der Alten empfiehlt, „erst die einzelnen Begriffe grammatisch-lexikalisch zu erforschen, dann den Ausdruck dafür zu suchen, dann den Gedankengang zu verfolgen," paßt auf die Lectüre der Modernen recht gut.

Es ist dem Humanisten nicht möglich gewesen, die Stellung sich klar zu machen, welche der Schüler zur Lectüre überhaupt einnimmt, da er den Schüler fortwährend mit dem gelehrten Literarhistoriker verwechselt. Das eine Mal sagt er: „Unsre großen

Klassiker sind nicht durch Uebungen in deutschen Aufsätzen Muster in Stil und Ausdruck geworden," als ob die Schulen der Bildung „großer Klassiker" wegen da wären. Wer hat denn Wolfram v. Eschenbach, Shakespeare, Sophokles u. A. gebildet? Ward Cervantes durch griechische Syntax ein Genie? Das andre Mal fordert er, „der deutsche Unterricht soll zur freien Herrschaft über die Muttersprache in schriftlichem und mündlichem Gebrauch verhelfen." Demnach soll der deutsche Unterricht sogar Nutzen stiften!

Die moderne Literatur ist ebenso gut wie die alte geeignet, den Schüler an Gedanken und Empfindungen zu bereichern und ihn zum Verständniß der Welt anzuregen; die moderne Literatur wird im Schüler gleichfalls die Liebe zum Guten, Wahren und Schönen wecken und fördern, sie giebt ihm ebenso viel große, herrliche Gedanken, sie stellt ihm die Idealwelt der vollendeten Sittlichkeit vor die Seele, sie führt ihn in das Mährchenreich der Natur und in die Gedankenwelt der Menschheit, sie bereichert seinen Geist mit Wahrheiten und hebt ihn dadurch über das Alltägliche empor zum göttlichen Leben des Menschen in den göttlichen Ideen. Es kommt hier nicht auf den mehr oder minder großen Vorrath von Bildungsstoff an, woran die Modernen reicher sind, als die Alten, sondern auf die genießbare, ansprechende, eindringende Form. Wenn man die Formschönheit nicht einseitig im Ausdruck u. s. w. sucht, sondern in der Erfindung, so ist die moderne Zeit gleichfalls reicher an solchen Formen. Periodenbau und Gedankenordnung lassen sich von modernen Schriftstellern gleichfalls lernen, wenn man dies sonst zu lehren versteht, so daß sich nicht absehn läßt, weshalb man den modernen Sprachen die Fähigkeit, human und ideal zu bilden, absprechen will, weshalb man behaupten will, der Bürger könne es mit den Bildungsmitteln, welche ihm die Realschule bietet, zu keiner wahrhaft menschlichen Bildung bringen.

X. Die Realschule und die erziehliche Zucht.

Es ist eine alte Klage, daß in den Schulen, den höheren wie den niederen, viel unterrichtet, aber wenig, sehr wenig erzogen werde. Ich halte dies für einen großen Mangel unsres Schulwesens, denn mir scheint es viel wichtiger, daß die Gesellschaft sittlichtüchtige Mitglieder in der aufwachsenden Jugend empfange, als daß man ihr blos eine kenntnißreiche Jugend zusende. Wenn man die pädagogischen Zeitschriften durchblättert, so fällt die Seltenheit von Aufsätzen über Erziehung schmerzlich auf; aus demselben Grunde findet man unter den Lehrern das Studium der Psychologie und Physiologie nicht eben häufig, und wenn man es findet, so beschränkt es sich auf Aneignung eines philosophischen Schematismus, der so abstract und inhaltslos ist, daß es nur schaden kann. Von Schriften der Irrenärzte, z. B. eines Sinogowitz, Hagen, Ideler, Domrich u. A., von denen wir Lehrer könnten beobachten lernen, wird man in keiner pädagogischen Zeitschrift etwas finden, und meine Versuche in Löw's Monatsschrift (Jahrgang 1850), die Lehrer auf jene Studien und Bücher zu verweisen, sind nur durch diese Beobachtung veranlaßt.

Wenn man die Jugend erziehen will, so darf man sich nicht täuschen und meinen, ein gut und zweckmäßig geleiteter Unterricht thue das Meiste zu einer tüchtigen Erziehung; denn man kann ja die traurige Bemerkung überall machen, daß tüchtiges Wissen, Gelehrsamkeit und feine Bildung nicht immer Sittlichkeit, Rechtschaffenheit und Ehrbarkeit erzeugen. So richtig daher auch der Satz sein mag, daß jede Sittlichkeit, jedes aus freier Entschließung hervorgehende gute Handeln die Erkenntniß des Guten und ein gewisses Maaß geistiger Entwickelung zur Voraussetzung haben, so liegt die wahrste erziehliche Kraft doch in der Persönlichkeit des Lehrers und in dem Organismus der Schule. Ja man muß noch

weiter gehn und behaupten, daß der wichtigste Trieb zur Sittlichkeit vom Staatsorganismus ausgeht. Es ist hier nicht der Ort, dies weiter zu erörtern; einige Andeutungen werden genügen. Durch das Staatsleben und die Staatsverwaltung muß sich das Rechts- und Rechtlichkeitsgefühl ausbilden, durch die vom Staat gewährte Freiheit muß dem Einzelnen hinlänglicher Raum gegeben werden, nach eigner tiefster Ueberzeugung und aus eignem Antriebe zu handeln. Wo diese Unterlagen für sittliches Handeln fehlen, wo unnöthige Hemmungen den Willen und die Freiheit der That übermäßig beschränken, wo Furcht oder Eigennutz zu Handlungen und Ansichten verleiten, da ist die Sittlichkeit im Volke gebrochen, da fault der Staat in seinem innersten Kern, und keine Schule wird dem Umsichgreifen dieser Fäulniß wehren. Steuerdruck, Willkür, Ungerechtigkeit, Mißbrauch der Gewalt, Hemmung des Verkehrs, Rücksichtslosigkeit der Staatsgewalt gegen die Interessen des Volks zerstören die Achtung vor dem Gesetz, die Scheu vor dem Unrecht, nehmen der öffentlichen Meinung ihren sittenrichtenden Einfluß. Wer wollte leugnen, daß die Greuel der französischen Revolution zum großen Theil durch die damals herrschenden Mißbräuche verschuldet sind? Wer will leugnen, daß Italiener, Polen und Juden sittlich zerrüttet sind durch die Unterdrückung und das Unrecht, das sie ertragen mußten, da ihr Rechtszustand nur Rechtslosigkeit war? Wer weiß nicht, wie demoralisirend der Schmuggelhandel, das Paschen, und sei es nur mit einigen Pfund Mehl oder Fleisch, auf die niedern Stände wirken, wie nachtheilig manche Einrichtungen und Gebräuche in großen Fabriken auf Schaamgefühl, Ordnungsliebe und Rechtssinn wirken? Wächst nicht das Kind des Proletariers auf der Straße auf unter Betteln und Stehlen; ist es daheim nicht Zeuge der widerwärtigsten Auftritte? Werden doch unsre Gefängnisse leider nur zu oft gar die Lehrschulen der Verbrecher, wo diese den letzten Rest von Ehrgefühl und Selbstachtung verlieren!

Man erwarte von der Schule also nicht zu viel und stelle nicht Forderungen an sie, die sie mit ihren beschränkten Mitteln nicht lösen kann, weil hierzu der Kraftaufwand der ganzen Staatsgemeinde gehört! Die Schule kann nur dahin wirken, daß die Jugend das Gute und Wahre erkenne, liebe, sich dafür begeistre, daß der Lehrer hierin mit Wort und That ein Beispiel gebe, und daß die Schule durch ihre Schulordnung Antrieb und Anlaß gebe

zur Ausübung des Guten. Trotzdem ist die sittliche Bildung eine Hauptaufgabe der Schule, so daß man dies noch stärker betonen muß, als es Dr. H. gethan hat, wenn er sagt: „Grade unsrer Jugend thut es noth, daß sie mit fester und treuer Leitung von einer mißverstandenen Freiheit durch Strenge der Zucht und des Gehorsams zur wahren Freiheit geführt werde." Man soll nicht sagen: „grade unsre Jugend," sondern „jede Jugend," weil jede Jugend nach einer „mißverstandenen Freiheit" streben wird, da es ihr an Erfahrung, Lebenskenntniß und Tiefe der Bildung fehlt, um die Freiheit zu lieben, welche erzeugt wird aus der Beschränkung der Freiheit und aus dem Gehorsam gegen die Gesetze.

So leicht man sich aber auch über den Grundsatz der erziehlichen Zucht einigt, so schwer dürfte es sein, in Betreff der einzelnen Maaßregeln eine Einigung zu Stande zu bringen. Am wenigsten läßt sich aber absehn, weshalb die Schulen urplötzlich in sittlicher Hinsicht so verwahrlost sein sollen, daß Dr. H. sagen kann: „Die Jugend hat durch die anarchische Bewegung des Revolutionsjahres die Fesseln des Gehorsams und des Gesetzes übermüthig abzuwerfen versucht." Ist diese Thatsache richtig, so tragen lediglich die Lehrer hieran die alleinige Schuld, denn so sehr war die öffentliche Ordnung keineswegs zerrüttet, daß auch die Schulordnung durch die allgemeine Unordnung aufgelöst wäre. Ich kann wenigstens von den Anstalten des Waisenhauses, die doch von mehr als 3000 Zöglingen besucht werden, entschieden das Gegentheil behaupten. Wir Reallehrer könnten jene übertriebenen Schilderungen des Dr. H. mit Stillschweigen übergehn, wenn nicht aus der ganzen Haltung seiner Schrift hervorginge, daß in der Tendenz, ja im Dasein der Realschulen und der realen Lehrgegenstände die Ursachen jener Zuchtlosigkeit verborgen liegen sollen. Gegen diese Verdächtigung müssen die Realschulen Protest einlegen und sie als grundlose Behauptung zurückweisen.

Der Humanist in Halberstadt muß sehr erbittert sein gegen die Realschulen, da er jede Gelegenheit benutzt, sie in den Augen der Behörden und des Publikums herabzusetzen. Freilich hätten die Realschulen erwarten dürfen, daß Dr. H. sich eine genaue Kenntniß von ihnen und ihren Lehrgegenständen verschafft hätte, ehe er ihren demoralisirenden Einfluß als nothwendige Folge ihres Daseins zu demonstriren unternahm; aber es ist bereits früher darauf hingedeutet, daß der inhumane Ankläger nur eine sehr be-

schränkte Kenntniß jener Gegenstände hat. Er giebt zu, daß „die ethisch bildende Kraft nicht sowohl in dem Stoffe als ganz besonders in der Methode liege." Halten wir unsern Gegner fest beim Wort! Die Methode, die Persönlichkeit des Lehrers sind also die sittlich bildende Kraft. Ich will nun nicht hervorheben, daß wohl selbst die Behörden eingestehn, die Realschulen befleißigen sich in einem höheren Maaße der Methode, als es im Allgemeinen von den Gymnasien zu geschehen pflegt, sondern ich will nur das festhalten, daß die Realschulen durch ihre Methode dasselbe erreichen, was die Gymnasien an guter Zucht leisten. Selbst wenn der Stoff der Realschule ein minder ergiebiger wäre, so würde dies weniger ins Gewicht fallen, da es ja vorzugsweise auf die Methode bei der Erziehung ankommt.

Sollten denn in der That die Realien sittlich verderblich sein? Worin bestehn denn die Unterschiede der Methode der Realschulen und Gymnasien? „Weder die materielle Kenntniß des Alterthums, noch die aus den klassischen Studien genommene formale Bildung sind die letzten Zwecke des Gymnasiums, sondern beide in ihrer wahrhaften Vereinigung sind das vorzüglichste Mittel, zu einer wahrhaft idealen und humanen Bildung zu gelangen, für welche das Gymnasium auch andre in dem modernen Bildungsleben wurzelnde Mittel nicht verschmäht und verschmähen darf, wenn es seine Bestimmung erreichen will. Die Aufgabe des Gymnasiums ist aber nicht in einer ausschließlich gelehrten Bildung zu suchen, sondern darin, daß es mit einer höheren Menschenbildung die allgemeine Vorbildung für die höheren wissenschaftlichen Studien auf nationaler christlicher Grundlage gewähren will." Diese Stelle enthält nichts, was nicht auch auf die Realschulen im Wesentlichen anzuwenden wäre. Diesen kommt es keineswegs auf die materiellen Kenntnisse allein an, sondern sie wollen diese Realien benutzen zu formaler Bildung; verstehn hierunter aber nicht eine abstract-allgemein menschliche Bildung, sondern eine Vorbildung für die Interessen der staatsbürgerlichen Gesellschaft, eine Erweckung des Interesses für die geistigen Güter derselben, für geschichtliche Ideale und für die Vergeistigung und Verklärung der Natur durch den gebildeten Menschengeist.

Als Hauptfaktoren der gegenwärtigen Bildung nennt der Verf.: „das Christenthum, das classische Alterthum, die deutsche Literatur, die Literatur der modernen Völker und die Wissenschaft

von der Natur." Wie dies von einem Gymnasiasten bewältigt werden soll, ist nicht zu begreifen; wie dies gelernt werden soll, ohne in Vielwisserei zu gerathen, scheint jedem Sachkundigen unwahrscheinlich. Dennoch behauptet Dr. H.: „Giebt man das Princip der Selbstthätigkeit auf, zu der die Jugend gebildet und geübt werden soll, nimmt man an seiner Statt das realistische Princip der Vielwisserei an, so vernichtet man die allein sicheren und haltbaren Grundlagen einer wissenschaftlichen und sittlichen Bildung." Mit der Vielwisserei sind jedenfalls die Realschulen gemeint, und doch haben die Realschulen keine klassische Literatur, keine klassischen Sprachen, kein griechisches und hebräisches Testament zu lesen!

Der Ankläger mag doch in unsern Schulen hospitiren, damit er sieht, wie wir in allen Lectionen auf die Weckung und Unterstützung der Selbstthätigkeit hinarbeiten; er mag doch Mager's französisches Sprachbuch vornehmen, um zu seiner Beschämung zu sehn, wie keine lateinische Grammatik so tüchtig methodisch durcharbeitet ist; er mag zu unsern Mathematikern gehn, um zu lernen, wie nicht nur im Unterricht, sondern auch durch häusliche Arbeit auf die Selbstthätigkeit hinarbeitet wird. Er besuche unsern historischen Unterricht, höre den Vorträgen zu, welche die Schüler über ihre Privatlectüre halten, wie sie sich belehrt haben über Einrichtungen und Persönlichkeiten der verschiedenen Epochen, wie sie vom Lehrer angeleitet werden, ein wissenschaftliches Buch mit Nutzen zu lesen und das Gelernte zu bestimmten Zwecken oder nach gegebenen Gesichtspunkten zu ordnen; er höre, wie sie aus dem Stegreif den einzelnen Männern Reden in den Mund zu legen wissen, wie sie Ursachen oder Folgen großer Begebenheiten zu entwikkeln verstehn — und er wird uns einräumen müssen, daß auch wir die Selbstthätigkeit des Schülers als unsre Hauptaufgabe auffassen. Soll ich ihn nun gar in das Laboratorium führen, oder in das physikalische Kabinet, oder in die Lehrstunde über Zoologie, Botanik, um ihm zu zeigen, wie dieser Schüler eine Pflanze mitbringt, wie jener die Merkmale eines Thiers auffindet, wie er vor seiner Spirituslampe versucht, ein verlangtes Präparat zu schaffen? Ist dies nicht erst recht Selbstthätigkeit? Kann je ein Sprachunterricht Aehnliches leisten? Erhalten unsre Schüler nicht auch Aufsätze, werden sie nicht zur Privatlectüre angehalten; ist ihnen nicht selbst die Geographie eine Anregung zur Selbstthätig-

keit, da wir stets Rücksicht nehmen auf die Wirkungen der Temperatur, des Klimas u. s. w., die sich am Pflanzenwuchs, in der Thierwelt und an dem Standpunkt der menschlichen Bildung nachweisen lassen? Wer will hintreten und sagen: die Realschulen pflegen nur der Vielwisserei, sie vernachlässigen die Anregung zur Selbstthätigkeit?

Wenn also die Selbstthätigkeit des Schülers die Grundlage zu seiner sittlichen Bildung ausmacht, so darf die Realschule sich mit vollem Recht dem Gymnasium an die Seite stellen und ihm in manchen Stücken zum Muster dienen. „Die Jugend, heißt es an einem andern Orte, soll durch alle der Schule zu Gebote stehenden Mittel mit dem Geist der Zucht und des Gehorsams und mit Begeistrung für den Ruhm und für die Ehre des Vaterlandes erfüllt werden.“ Auch diese Stelle ist eine Empfehlung der Realschule, welche ihr Gegner wider seinen Willen geschrieben hat. Denn wenn die Jugend sich für das Vaterland, seine Ehre und seinen Ruhm begeistern soll, so muß sie dieselben kennen. Livius, Sophokles und Thukydides schreiben davon nichts; wohl aber unsre modernen Klassiker, wohl führt uns die Betrachtung der modernen Kultur dahin, die Erinnerung an die segensreichen Erfindungen, an die Heroen deutscher Wissenschaft, an unsre Fortschritte in der Industrie und Gesittigung, der Vergleich mit den Nachbarstaaten u. s. w. Erst wenn man das deutsche Volk in verschiedenen Beziehungen mit andern gleichlebenden Völkern verglichen hat, dann weiß man, was man an ihm liebt. Aber wenn auch die Realschule nicht tiefer einginge in die moderne Zeit, so würde sie dennoch dieselbe Liebe zum Vaterlande wecken können, denn hierzu gehört ja vorzugsweise die vaterländische Gesinnung des Lehrers und dessen Geschick, die Strömung seiner eignen Begeistrung hinein in die Herzen seiner Schüler zu leiten, ihnen das Herz klopfen zu machen, wenn von dem eignen Volke, seinen Leiden und Thaten die Rede ist. Haben die Realschulen aber nicht das deutsche Element als die Lebensquelle ihres Seins bezeichnet? Haben sie darin nicht ihren Patriotismus beurkundet? Beweisen sie nicht dadurch, daß sie entschieden dem allgemeinen Wohle ihre Beisteuer liefern und durch Verbreitung veredelnder Kenntnisse und höherer Bildung das Gedeihen der öffentlichen Wohlfahrt fördern wollen; beweisen sie dadurch nicht ihre Vaterlandsliebe? Sind es nicht die Reallehrer gewesen, die sich ernstlich um die Zustände

des Volks kümmerten, die, wo sie konnten, Hand anlegten, indem sie Fortbildungsschulen stifteten oder unterstützten, indem sie dem Nährstande eine gediegnere Bildung und Sinn für geistige Interessen einflößten, indem sie Erfindungen verbreiteten u. s. w.? Man mag an den Realschulen manche Mängel noch rügen dürfen, aber Niemand soll sagen, daß sie je des Vaterlandes vergessen hätten, daß sie je gezaudert hätten, die Verbreitung einer patriotischen Gesinnung für ihr Hauptstreben zu halten! Welches Gymnasium pflegt so der deutschen Heimathskunde, der deutschen Geschichte? Welches Gymnasium will so durch und durch national, so aus vollem Herzen volksthümlich und volksnützlich sein als die Realschule? Wirft es uns das patriotische Gymnasium doch als Fehler vor, daß wir dem Vaterlande und seinen Bürgern unmittelbar nützen wollen! Was wäre dies aber für ein kalter Patriotismus, der nicht dahin strebt, unmittelbar dem Vaterlande Liebesdienste zu erweisen, sich in dessen Dienst zu begeben, nur für das Vaterland zu leben, zu wirken und zu sorgen!

Nachdem der Ankläger der Realschulen die Gymnasien so oft gerühmt hat, weil sie eine „allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte" anstreben, und weil sie die „Hauptfaktoren der gegenwärtigen Bildung" ihrer Jugend mittheilen, ihr „das gesammte Resultat der geschichtlichen Entwickelung der Menschheit" mit auf den Weg geben, indem sie dies alles „zu Stoffen machen, welche den Jüngling bilden müssen": gesteht er hinterher, „durch Vielseitigkeit des Wissens" habe das Gymnasium „Großes" nicht geleistet, sondern durch „die methodische Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer beschränkten Auswahl von Stoffen geübt wird. Diese Zucht hat keinen geringeren Zweck, als dem Geiste und dem Charakter diejenige Form zu geben, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand setzt, sich in allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurecht zu finden." Dabei sollen die Gymnasien aber „durch geschickte Anregung den Blick auf die Unendlichkeit der Wissenschaft und auf die einzelnen Zweige ihres Bereiches erhalten, dann können sie ein gut Theil dessen, was wissens- und erkennenswerth ist, dem Leben und der Praxis überlassen." Was soll denn mit diesem Blick auf die Unendlichkeit geleistet werden? Wird er nicht zu Oberflächlichkeit, Blasirtheit und Vielwisserei verführen? Es liest sich dies Alles recht schön, aber man darf, um diese Träume verwirklicht zu sehn,

bei Leibe auf kein Gymnasium gehen und nach den Provinzen Preußens, nach Deutschlands Grenzen und Gebirgen fragen — dies und manches Andre liegt jenseits der Unendlichkeit ihrer Wissenschaft. Als ich mein Kandidatenexamen machte, wurde ich mit zwei Doctoren, sehr gescheidten Philologen, geprüft; diese Herrn waren in Rom und Athen zu Hause, kannten die Titel aller Schriften des Alterthums, die verloren gegangen sind, und wußten auch, was in jenen Büchern gestanden hat; als sie aber die Nebenflüsse der Elbe und die deutschen Gebirge angeben sollten, da setzten sie den trasimenischen See und sogar den Atlas nach Preußen. Solches geschah im Jahr 1843 nach Christi Geburt! Und als es gar an die Pädagogik kam beim Examen, da wurden sie ganz still, denn nun konnten sie nicht einmal ein paar lateinische Redensarten hinwerfen, weil es ihnen an allem und jedem Stoff fehlte. Sogar in der griechischen Geschichte waren sie schwach und von neuerer Geschichte wußten sie gar nichts. Trotzdem hatte der eine von ihnen mehrmals die philologische Preisaufgabe gewonnen. Was aber der Lehrer nicht hat, das kann er auch dem Schüler nicht geben. Wie weit mag denn Dr. H.'s Blick in die Unendlichkeit der Wissenschaft reichen, in die Medicin, Jurisprudenz, Linguistik, Geographie, Malerei, Chemie, Anatomie und Physiologie u. s. w.? Man halte sich doch bei praktischen Fragen, wie die über die Schule und deren Aufgabe, von allen leeren Redensarten fern, mit denen man sich und andre täuscht!

Ich will nun annehmen, jene Allwisserei herrsche wirklich auf Gymnasien, mache den Schüler sittlich gut, so unwahrscheinlich mir es auch vorkommt, so muß ich den Dr. H. doch daran erinnern, daß seine Redensart ihrem Sinne nach auf die Realschule angewandt werden könnte, welche ja deshalb die alten Sprachen ausgeschlossen hat, weil sie nicht jene Vielseitigkeit des Wissens will, sondern dahin strebt, die geistige Kraft des Schülers dahin auszubilden, daß dieser sich mit Leichtigkeit in Wissenschaft und Leben zurecht finde. In „allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens," wie Dr. H. es seinen Gymnasiasten verspricht, will unsre Schule ihre Schüler nicht orientiren, aber sie glaubt ihr Wort auch gewissenhaft zu erfüllen, weil sie ihre Lehrgegenstände aus dem nächsten Leben nimmt, das Leben zum Inhalt des Schulunterrichts macht und dies offen als ihren Zweck ausspricht, während das Gymnasium das Leben und seine nächsten Bedürfnisse von sich

weist. Welche Gebiete des Lebens zeigt denn Dr. H. seinen Schülern? Der Widersacher der Realschule wird es uns Reallehrern gewiß nicht übel nehmen, wenn wir der Richtigkeit seiner Angabe, daß „praktische Männer die Gymnasialschüler wegen ihres Geschikkes und ihrer Anstelligkeit in praktischen Dingen vorziehn," schon deshalb wenig Vertrauen schenken, weil jene praktischen Männer: Rechtsanwalte, Apotheker, Zimmermeister, Fabrikanten, Oekonomen und Kaufleute ihre Söhne unsrer Schule zuführen, so daß die Zahl der Realschulen und Realschüler zunimmt. Unsre Realschule in Halle begann nach ihrer Reorganisation vor 11 Jahren mit etwa 40 Schülern und hat deren gegenwärtig über 400, schreibe 400 Söhne von Professoren der Naturwissenschaft, Justizräthen und praktischen Männern aus Westphalen, Pommern, Schlesien u. s. w. Glaubt Dr. H., wir werden ihm mehr glauben als unsrer Erfahrung? Glaubt er, jene praktischen Männer werden ihre Söhne fortan auf Gymnasien schicken?

Dr. H. will freilich in den Lehrmitteln der Realschule nichts Brauchbares sehn, denn er sagt: „Die Bildung des Charakters hängt weniger von den Bildungsmitteln ab, als von einer strengen, zur Arbeit und Entsagung erziehenden Methode, die aber bei Disciplinen nicht möglich ist, bei denen sich der Geist vorherrschend passiv zu verhalten hat und als ein leeres Gefäß betrachtet wird, das mit allerlei wissenswerthen Dingen angefüllt werden muß." Dr. H. behauptet also im Vordersatz, die Bildungsmittel thun es nicht, versichert aber im Nachsatz, die Bildungsmittel thun es doch, denn nur wenige, nemlich die alten Klassiker, sind brauchbar zu einer erziehenden Methode. In den früheren Abschnitten habe ich bereits nachgewiesen, daß der Gymnasialschüler mindestens ebenso oft als leeres Gefäß benutzt wird als der Realschüler. Wie ganz anders wir Reallehrer verfahren, als Dr. H. sich einbildet, werden ihm die Aufsätze beweisen, die über Geographie, Geschichte und deutschen Unterricht, sogar über Orthographie und Interpunction in den ersten Jahrgängen der Löw'schen Monatsschrift veröffentlicht sind. Wenn sich der Verf. natürlich nicht als Vormund der Reallehrer ausgeben mag und darf, so zeigen jene Aufsätze doch wenigstens, wie sehr unsre Schulen bemüht sind, die realen Stoffe methodisch so zu verarbeiten, daß sie das Stoffliche verlieren und humanistische Bildungsmittel werden.

Nachdem Dr. H. sich so oft in Betreff der Realschulen bitter

beklagt hat über die Vielwisserei und das passive Aufnehmen des dargebotenen Lehrstoffes, theilte er noch andre Mängel des höheren Schulwesens mit, die sich also nur auf Gymnasien beziehen können, nemlich: „zu viel Abstraction, Geringschätzung positiver Kenntnisse, Reiz an philosophischen Studien und an den Resultaten der Philosophie, immer steigende Passivität und Vernachlässigung des Privatstudiums, so daß die Gymnasien mehr wissenschaftliche Unterrichtsanstalten im einseitigen Sinne des Wortes“ sind. Jene Mängel haben ihren Grund jedenfalls in dem einseitigen, vom Inhalt abstrahirenden formellen, allgemein menschlichen Bildungsprincip und beweisen, daß zu dessen Ergänzung die realen Stoffe unerlaßlich sind. Die Realschule hat daher jedenfalls den viel richtigeren Weg eingeschlagen, wenn sie die Form an und mit dem Inhalte übt und das Denken vom materiellen Stoff hinüber führt in das Gebiet des Geistes, indem sie die Dinge in eine Reihe von Begriffen als in ihre Wahrheit umsetzt. Wenn Dr. H. daher die Schulzucht sucht im Zweck des Unterrichts, so passen seine Forderungen eben so gut auf die Realschule, von der man mit Recht auch sagen kann: „sie will die Jugend einführen in die Geschichte unsres Geschlechts, sie bekannt machen mit der Entwickelung, welche der menschliche Geist bisher unter Gottes Leitung genommen hat, diesen Geist auf die Jugend fortzupflanzen, damit sie im Besitze desselben fortschreite und weiter geführt werde.“

Was die Realschule zu sittlicher Bildung ihrer Schüler durch den Unterricht leisten kann, das thut sie jedenfalls, denn ihre Stoffe sind hierzu besonders geeignet, ihre Methode wird sorgsam gepflegt, und die Persönlichkeit der Lehrer darf dasselbe Vertrauen der Behörden beanspruchen, welches die Gymnasiallehrer fordern. Unsre Disciplin ist eben so streng, wir achten eben so gewissenhaft über Lebenswandel und Denkweise unsrer Schüler, benutzen unsre Lehrstunden als Uebungen der geistigen Kraft des Schülers und suchen Herz und Gemüth gleichmäßig mit dem Verstande auszubilden. Um so mehr müssen wir jene Verdächtigungen als Ehrenkränkungen zurückweisen, welche Dr. H. mit Hinblick auf unsre Schulen den Behörden zuruft: „Viele erfahrene und einsichtsvolle Männer sehen in jener neumodischen Bildung (der realistischen Richtung) der Jugend, die durch ihre Halbheit und Oberflächlichkeit und durch Mangel einer strengen, zur Arbeit

erziehenden Methode jene Frühreife des Charakters befördert, drohende Gefahren für die Zukunft. Die Bewegungen der letzten Jahre haben uns alle gelehrt, wie der Chorus der Halbgebildeten am lautesten schreit und mit halbverstandenen und unverdauten Theorieen und Systemen Staat und Kirche zu reformiren am eifrigsten bemüht ist.“ Was haben denn die Realschulen, was die Lehrer-Conferenz zu Berlin, die mit jener Stelle auch gemeint ist, mit dem Chorus der Ungebildeten zu thun? Hat die Realschule jenen Chorus gebildet, hat sie ihn hierzu gebildet? Waren unter jenem Chorus nicht auch Gebildete, oft auch Gymnasiallehrer? Saßen in Frankfurt, Berlin, Kassel, Stuttgart, München, Paris, Turin und Pesth nicht auch Professoren in dem Chorus, waren nicht hohe Staatsdiener solche Theoriker? Will man denen auch Oberflächlichkeit Schuld geben und die Realschulen dafür verantwortlich machen? Geziemt es sich für einen humanen Mann, in Bausch und Bogen eine ganze Klasse Lehranstalten politisch zu verdächtigen, vor ihnen sammt und sonders den Staat zu warnen?

Wäre Dr. H.'s Ansicht die richtige, daß nur die Gymnasien mit ihren Bildungsmitteln und ihrer Methode sittlich bilden können, so müßten die Elementar- und Bürgerschulen aller Bildungsmittel entbehren, da sie sich mit Rechnen, Lesen, etwas Geschichte und Geographie beschäftigen und nur im Religionsunterricht ein sittliches Bildungsmittel besitzen, dem noch viel Materielles anhaftet. Dem ist aber nicht so. Sittlich erzieht man die Jugend, wenn man sie zur Freiheit erzieht, zu jener Freiheit, welche in der Befolgung der Vernunftgesetze das Wesen und die Verwirklichung ihrer selbst erkennt. Daher soll der Schüler unterrichtet und angewiesen werden, die sittliche Weltordnung zu schauen und zu ehren, durch welche die Menschenwelt erhalten und getragen wird; er soll überall das Walten der Vernunft des Gesetzes in der Natur und in der Geschichte als das Ziel und den Inhalt alles Wissens und jeglicher Bildung anerkennen; er soll empfinden, daß er diese beseligende, von allem Unwahren befreiende Erkenntniß nur durch ernste und anhaltende Arbeit erwirbt. Wir müssen die Jugend überzeugen, daß der Geist und sein Leben die Wahrheit der Welt ist, daß wir in diesem Geiste der Wahrheit unser wahres Leben leben, daß wir durch Liebe und Gerechtigkeit, durch Ausbildung unsres Geistes unsre Gottähnlichkeit bewähren, und daß wir das

Reich Gottes mehren auf Erden, wenn wir diese Freiheit, das Gute aus eignem Antriebe zu thun, diese Freiheit von der Herrschaft des natürlichen Menschen, diese Freiheit, welche sich in der aufopfernden Liebe für das Wohl der Menschen und in der Beschränkung ihrer selbst aus Liebe zu den Mitbrüdern offenbart: wenn wir diese Freiheit der sittlichen Kraft über alle Herzen und alle Schichten der Gesellschaft verbreiten. Wir verbreiten sie aber, wenn wir die Kraft im Kinde entwickeln, das Gute zu erkennen und es seiner selbst wegen zu lieben und zu üben; wenn wir mit Liebe, Geduld, Erbarmen und Ausdauer wachen über ihre Gedanken und Handlungen, wenn wir ihr Vertrauen uns erwerben, damit unser persönlicher Einfluß und unser Beispiel sie zum Guten führen.

Wer will nun behaupten, daß dies nicht jede Schule vermag, die Armenschule wie das Gymnasium? Die Schule wird auch dann ihren sittlichen Boden nicht aufgeben, wenn sie „die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche" verlangt, wie dies in Belgien und Amerika bereits der Fall ist. Denn hiermit kann nur gemeint sein, die Unabhängigkeit der Schule als einer auf pädagogischen Grundsätzen begründeten Anstalt von der Kirche, deren Diener nicht schon deshalb, weil sie Kirchenbeamte sind, Fähigkeit und Geschick besitzen, die Schule zu beaufsichtigen. Sachverständige Geistliche sind also durchaus nicht ausgeschlossen, eben so wenig die Aufgabe der Schule, Sittlichkeit und Frömmigkeit im Schüler zu wecken. So viel ich weiß, hat man nicht „eine gänzliche Freiheit der Schule von der Religion" gefordert, wie Dr. H. meint, sondern nur eine Behandlung des Religionsunterrichtes nach pädagogischen Gesetzen. Sollte wirklich das Gegentheil gemeint sein, so darf man die Mißgriffe einzelner Lehrer oder eines Theils des Publikums doch nicht allen Schulen und ihren Lehrern anrechnen. Dr. H. betrachtet die letzten drei Jahre nur mit dem Auge eines Polizeisergeanten, der in jedem Menschen, dessen Paß nicht in Richtigkeit ist, einen Verbrecher erblickt. Möge Dr. H. die trefflichen Worte beherzigen, mit denen Weber, ein Mann von ausgebreiteten Kenntnissen, sein Lehrbuch der Geschichte schließt: „Die Stürme der letzten zwei Jahre bilden ein frisches Blatt in der Geschichte einer langen thatenarmen Zeit; das bewegte Volksleben mit seiner Oeffentlichkeit, seinen Straßenkämpfen, seiner lauten Lust und Begeisterung verlieh ihnen den Charakter der Ju-

gendlichkeit im Gegensatz zu dem red= und schreibseligen Greisenalter der früheren Jahre; und wenn wir auch den Schlamm, den die fremden Wogen über unser Land gespült, aus der Erinnerung vertilgen mögen — der innere Kern, der allen Bewegungen zu Grunde lag — Deutschlands Freiheit, Größe und Einheit wird stets in Ehren bleiben!"

Schließlich noch eine Bemerkung über das Princip der Erziehung. Unterricht und Erziehung setzen eine richtige Anschauung der geistigen Welt voraus; ist diese einseitig, so muß es auch die Erziehung werden. Die antike Weltbetrachtung ist eine solche, sie unterscheidet sich, wie Schultz=Schultzenstein im „organisirenden Geist der Schöpfung" klar entwickelt, von der modernen „wie Tod und Leben; die anorganische Weltseelenvernunft der Alten ist die gepriesene formelle Schulbildung. Der alte Geist ist der todte Geist, und der Widerspruch der alten Formen gegen die neuen Principien ein absoluter, weil für die letzteren der Mensch als höchste Spitze der Natur der wahre Weltzweck ist, und die anorganische Natur nur Mittel seiner Entwickelung werden kann. Das Ziel der menschlichen Bildung muß die selbständige Entwickelung der Individualität seines organischen Geistes sein." An der mechanischen Auffassung des Geistes leiden unsre Psychologien noch, da sie von Kräften, Trieben u. s. w. sprechen, und Herbart den Geist gar nach algebraischen Formeln analysiren und nach physikalisch=chemischen Gesetzen bilden will. Dagegen behauptet Schultz=Schultzenstein: „Die Bildungsgeschichte des menschlichen Geistes arbeitet auf den Untergang der alten anorganischen Weltseelenlehre hin; denn die moderne Humanität ist die der organischen Zeugung aus dem menschlichen Herzen. Die Herstellung einer organischen Einheit der Naturkunde mit der religiösen Bildung ist demnach eine Hauptaufgabe der Humanität und Civilisation in unsrer Zeit. Denn Naturstudien sind die Mutter aller menschlichen Bildung gewesen, sie sind es noch und werden es für immer sein! Ohne organische Bildung keine wahre Sittlichkeit und keine Humanität."

Aus diesen Andeutungen geht hervor, daß die Realschule ein neues Princip der Erziehung wird aufstellen und durchführen müssen. Diesterweg sagt daher in seinem Vorwort zu Kirchmann's „Naturforderungen an Erziehung und Unterricht," ganz richtig: „Wir müssen zurückkehren zur Natur, müssen in ihr leben.

Sie weckt mit ihren Eindrücken und Einflüssen in Allem, was sich ihr aussetzt, die Naturkraft; ihr müssen wir unsre Regeln ablauschen;" und Kirchmann fordert: „Der Mensch soll sich aus sich entwickeln durch Anschauung und Beobachtung der Materie." Daß das Gymnasium etwa die Naturwissenschaften mehr hervortreten lasse, wie Ratzeburg, Phöbus u. A. wollen, ist nicht möglich, da in den alten Sprachen alsdann weniger könnte geleistet werden und das Gymnasium sein Leben und seine Bestimmung damit aufgäbe. Dagegen ist es wahrscheinlich, daß auch auf dem Lande Fortbildungsschulen werden gegründet und dadurch Naturkenntnisse verbreitet werden, wie dies Curtmann („die Schule und das Leben"), Preusker („Sonntags-, Real- und Gewerbeschulen"), Soldan („Einfluß der Schule auf das Volksleben"), Scheinert („die Erziehung des Volkes durch die Schule") u. A. erwarten. Unsre Erziehung muß ihre Principien aus der Naturkunde nehmen, aus der Idee des Lebens; aber „es giebt nur ein Leben, eine Lebenskraft, ein Lebensgesetz der Natur, mögen wir es Vernunft oder Gott nennen, und in der Vernunft der Natur soll das Menschenherz sich spiegeln lernen," sagt Dr. Ule in seiner neusten Schrift: „Die Natur, ihre Kräfte, Gesetze und Erscheinungen im Geiste kosmischer Anschauung," die ich meinen Lesern dringend empfehle als anziehende und lehrreiche Lectüre. Ueber die physiologischen Erziehungsgrundsätze werden wir Lehrer Fingerzeige finden in Sinogowitz „Geistesstörungen," Domrich „psychischen Zuständen," Waitz, Valentin, Volkmann, Hagen u. A. Plank hat in „den Weltaltern" den tiefen Zusammenhang der Sittlichkeit mit dem Kulturleben im Allgemeinen und mit dem Einfluß der Naturanschauung im Besonderen nachgewiesen und daher richtig definirt: „Das Sittliche ist nur die vollendete innerlich selbständige und in der selbständigen Verinnerlichung ihres vorausgesetzten Wesens sich als Selbstzweck wissende Existenz des Natürlichen." Mithin müssen wir in den naturwissenschaftlichen Elementen der Realschule die Grundlagen eines fruchtbaren Erziehungsprincips suchen.

XI. Die Realschule und ihre Organisation.

Einen großen Nachtheil empfinden die Realschulen darin, daß sie nicht als vollberechtigtes Glied des gesammten Unterrichtswesens eingereiht sind; denn wenn sie auch zur Volksschule eine bestimmte Stellung eingenommen haben, so ist doch ihre Stellung zur Universität eine unklare. Es fehlt den Realschulen an zweckmäßig vorgebildeten Lehrern, an einer besonderen Prüfungscommission, denn nur für die mathematischen Lehrgegenstände kann sie geeignete Lehrer gewinnen. Obschon die Zahl der Realschulen der der Gymnasien in Preußen gleich steht, so findet man an den Universitäten neben den Professoren der alten Philologie nur hier und da einen außerordentlichen Professor der deutschen Sprache; die übrigen modernen Sprachen sind meist Lectoren überlassen. Wie ganz anders würden aber die Reallehrer vorgebildet sein, wenn sie die deutsche Sprache wissenschaftlich erlernen, wenn sie die romanischen Sprachen sammt dem Provençalischen studiren könnten, wenn ein Professor für Geographie und Kulturgeschichte angestellt wäre! Ehe wir aber keine Philologie der modernen Sprachen besitzen, können die Realschulen auch die Höhe nicht erreichen, wohin sie durch passende Lehrer gebracht werden könnten. Philologen gehn gewiß nur in seltenen Fällen an Realschulen; denen also außer den Mathematikern nur solche Theologen übrig bleiben, die entweder die Lehrerstelle als Durchgangsstelle ansehn, oder sich mit ihrer Theologie entzweit haben, daher nicht immer aus Liebe zur Realschule, sondern des Brodes wegen eine Reallehrerstelle übernehmen. Fern sei von mir, die Leistungen und den Eifer solcher Lehrer irgendwie zu verdächtigen, aber leugnen werden sie nicht können, daß sie fruchtbarer unterrichten würden, wenn sie ihres Lehrstoffes von vorn herein mehr Herr wären und ihn nicht erst in den Jahren des Unterrichts sich aneignen und ergänzen

müßten! Der Staat begeht eine große Ungerechtigkeit, wenn er die Forderungen an die Realschulen steigert, indem er die Leistungen der Gymnasien als Norm annimmt, ohne der Realschule die Mittel zu gewähren, jenen Forderungen zu genügen. Eine Folge dieser Vernachlässigung ist der Uebelstand, daß die Prüfungscommission für das höhere Schulamt nicht über jene genannten Wissenschaften examinirt; denn wenn es weit kommt, so wird ein französisches Sätzchen analysirt. Nach einem philologischen Studium der modernen Sprachen fragt Niemand, wohl aber nach der Kenntniß der alten Sprachen. Daher empfängt die Realschule eine Menge Lehrer, welche, da sie auch auf Gymnasien gebildet sind, die Realschule, ihr Wesen und ihre Eigenthümlichkeit nicht kennen. Wer unsre Schulen gerecht beurtheilen will, muß dies in Anschlag bringen, wie sie trotz jener Uebelstände so viel leisten müssen und zu leisten vermögen.

Es ist von verschiedenen Seiten gefordert worden, daß Reallehrer, Aerzte und Juristen auf der Realschule vorbereitet werden sollten; in der That läßt sich auch Manches hierfür sagen, doch scheint mir die Sache noch nicht spruchreif, weil die Realschulen durch den Mangel an vorgebildeten Lehrern in ihrer organischen Ausbildung gehindert sind und die Kenntniß der alten Sprachen doch wohl schwerlich dem erlassen werden kann, der sprachlichen Unterricht ertheilen, überhaupt eine höhere wissenschaftliche Bildung haben soll. Es dürfte sich die Realschule nur zur Vorbildung für praktische Fächer eignen, die mehr einer genauen Kenntniß der Natur, Zeichnen und moderne Sprachen voraussetzen, als klassische Bildung. Doch kann über die Vorbereitung der Realschulen zu Universitätsstudien bei dem jetzigen Stande der Realschulen füglich nicht gesprochen werden. Dagegen ist es von großer Wichtigkeit, daß die Realschule eine Vorbereitungsklasse habe, damit der Realcursus mit dem zehnten Jahre beginne. Setzt man den Kursus der ganzen Schule auf acht Jahr fest, so würde der Primaner mit dem 18ten Jahr in das bürgerliche Leben treten oder eine andre Anstalt besuchen. Der Analogie nach sollten mit den Universitäten Anstalten verbunden sein, welche für das Berg-, Bau-, Forstfach, für Aerzte, Landwirthe und Fabrikanten das werden, was die Facultäten für die anderen Studirenden sind.

Die nächste Aufgabe der Realschule ist es, die naturwissenschaftlichen Lehrstunden zu sprachbildenden und ethischen zu machen.

Mit Recht sagt Phöbus: „Eine vielseitige Anschauung von der wunderbaren Einrichtung des Weltalls erhebt den Geist zur Verehrung des allweisen Schöpfers und Erhalters desselben. Eine encyclopädistische Bekanntschaft mit der gesammten Naturwissenschaft sollte Eigenthum aller Volksklassen, namentlich aller Gebildeten sein, da kein andres Bildungsmittel auf Geist und Herz so förderlich wirkt, weil das selbstthätige Beobachten formell und materiell richtiges Urtheilen und Schließen lehrt." Diese Worte sind Fingerzeige für die Methode des Unterrichts an der Realschule; jene theoretische Forderung sollte sie praktisch durchführen, damit Form und Inhalt einander so vollständig durchdringen, daß Dilthey's Wort: „Die Naturwissenschaft muß nach Form und Stoff zu einem Quell und Gefäß der geistigen Kultur gestaltet werden," eine Wahrheit werde.

Die Realschule sollte daher sich erst vollständig nach ihrem eigenen Wesen organisiren, ihr Princip an den Lehrgegenständen entwickeln und nicht nach einer Erweiterung trachten, die, von Außen her kommend, ihr Nebenzwecke aufnöthigt, welche die Erfüllung des Hauptzweckes erschweren. Sie verarbeite erst die neueren Sprachen und Naturwissenschaften gründlich zu humanistischen Zwecken, sie bleibe eine Volks-Bildungsschule, und dann wird sich zeigen, ob Mediciner u. A. sie statt der Gymnasien zur Vorbereitung für akademische Studien benutzen können. Dieses Grundsatzes wegen stimme ich meinen Kollegen nicht bei, welche es für eine Ehrensache halten, zu mancherlei Beamtenstellen vorzubereiten. Will und soll die Realschule keinen Seifensieder- und Zimmermeistersohn lediglich für sein Fach zustutzen, so darf sie auch der Post- und Bergbeamten wegen ihren Lections- und Schulplan nicht abändern, sondern muß nach pädagogischen Principien Lehrzeit und Lehrmittel feststellen. Ein längerer Aufenthalt der Realschüler auf der Schule ist sehr wünschenswerth; aber er wird nicht erreicht ohne Nachtheil von neun Zehntel der Schüler, wenn man nur mit Rücksicht auf einige Wenige Pensen und Klassenstufen abmißt, so daß von 400 Schülern etwa 390 das lernen müssen, was man wegen nur 10 Forst-, Bau- und Posteleven als letztes Schulziel hingestellt hat. Die Realschule muß sich aus sich durch eigne Kraft entwickeln, sie darf weder nach Reglements noch ihr durchaus fremden Rücksichten beliebig gestreckt und gereckt werden.

Die Lehrgegenstände sind noch keinesweges organisirt in sich und unter einander; hier und da sind sie ein chaotisches Nebeneinander. Warum benutzt man statt so vieler nichts sagenden Rechenexempel z. B. nicht Statistik, Geographie, Technologie, Physik u. s. w. zu Rechenaufgaben? Widersinnig ist die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts, da der Schüler der Unterklasse weder von athenischen Archonten, noch von römischen Konsuln, noch vom delphischen Orakel eine bestimmte Vorstellung gewinnen kann. Die Geographie ist oft nur eine Quälerei mit arabischen, mericanischen, russischen u. a. Namen, ein Gemisch von allerlei Notizen und Bemerkungen. Der Geschichtsunterricht soll der Jugend je nach ihrem Altersinteresse Ideale vorstellen und den Glauben an eine sittliche Weltordnung lehren, und die Geographie die Erde behandeln als Wohnsitz der Menschen. Die Eintheilung in topische, politische und physicalische Geographie ist eine Abstraction, da man jene drei Elemente zusammen als lebendiges Ganze betrachten muß: des Menschen Abhängigkeit und Herrschaft über die Natur. Hierdurch allein wird die Geographie ethisch bildend und ein organischer Theil des Schulunterrichts. Ein Weiteres in meinem Aufsatze über Geschichtsunterricht (Monatsschrift 1848) und Geographie (Monatsschrift 1847).

Die Bearbeitung der modernen Grammatik, die Auswahl der Lectüre, die Grenzen der Literaturgeschichte fordern noch viel fleißige, kenntnißreiche Arbeiter; und doch muß hier erst Ordnung und Grund geschaffen werden, ehe man die Schule höher hinauf bauen und sie den Gymnasien gleich stellen kann, die ihre Lehrstoffe Jahrhunderte lang bearbeitet haben. Die Verfolgung jedes außer jenen Grenzen liegenden Zweckes kann für die organische Entwickelung der Realschule nur nachtheilig wirken. Wir Reallehrer sollten Herrig's und Viehoffs treffliches „Archiv für neuere Sprachen" fleißig benutzen, um das Lehrmaterial dort zu sammeln und zu verarbeiten. Dies ist noch eine lange Arbeit, aber wir werden die Philologen doch noch einholen nach Michelsen's Ansicht, der in der Vorrede zu seiner „Philosophie der Grammatik" klagt, daß „der Realismus in Kinderstuben und Gesellschaften gegen die klassische Bildung arbeite," weil er „der Geschichte nicht hört und der Zeit selbst auf Eisenbahnen enteilen möchte," obschon „die Geschichte heller als ein Licht bewiesen, daß nur durch ein klassisches Studium der Weg zu wahrer Bil-

dung hindurchführt." Der Gramatiker Michelsen fordert seine Kollegen auf, „den Beweis, daß sie dem jugendlich frischen Leben nicht fremd sind, dadurch zu liefern, daß ihre Grammatik die wahre Propädeutik des Geistes werde." Hinterher gesteht er freilich, es sei durch die Grammatik „für gesunde Bildung" bis jetzt eigentlich noch wenig gethan; tröstet sich jedoch damit, daß „dies unendlich hohe Ziel sich vielleicht erst in Jahrhunderten völlig erreichen lasse." So lange soll also Deutschland auf gesunde Bildung warten! Herr Michelsen hat 10 Jahre lang Grammatik studirt, erwartet von ihr klassische Bildung — und schreibt doch ein barbarisches Deutsch! Wer von den klassisch gebildeten Philologen will es nun wagen, auf die Realschulen den Stein zu werfen, wenn sie das noch nicht völlig leisten, was sie leisten sollen und wollen! Viel Treffliches über Organisation der Schule findet man in dem 1847 erschienenen Schriftchen: „der Unterricht in nationaler und zeitgemäßer Hinsicht."

Eine alte Streitfrage ist die Beibehaltung oder Beseitigung des Latein an der Realschule. Man kann der lateinischen Sprache viele Vorzüge nachrühmen, ohne dadurch zu beweisen, daß diese Sprache der Realschule unentbehrlich sei; denn sie bleibt immer ein Leichnam unter Lebenden, weil die Realschule dem modernen Leben ihre Bildungsstoffe entnimmt und in ihnen wurzelt. Dann muß man aber auch eingestehn, daß die Realschule, wenn ihr lateinischer Unterricht wirklich Frucht tragen soll, viel Zeit auf ihn verwenden muß; soll dies aber geschehen, so müssen die andern Lehrfächer beschnitten werden. Der Organismus der Realschule wird zerstört, und sie hört auf Realschule zu sein. Der Schüler lernt ohne das Griechische weder gut Lateinisch, noch dringt er in den Geist des Alterthums ein, lernt aber auch in den andern Fächern nicht so viel, als erforderlich ist zu seinen Lebenszwecken, und dadurch wird die Zwitteranstalt sich selbst zerstören. Es ist nur ein schädlicher Nothbehelf, wenn in den untern Klassen das Latein gelernt, in den Oberklassen aber mit dem Englischen vertauscht wird, oder wenn es als Extrastunde denen gegeben wird, welche es zu lernen wünschen.

Der Frage über den Mittelpunkt der Realschule braucht nur beiläufig gedacht zu werden, da die Reallehrerversammlungen zu Mainz 1846 und zu Gotha 1847 den deutschen Unterricht mit Recht für diesen Kern- und Lebenspunkt des Realschul-

wesens erklärten. Denn wenn wir sagen, die gesammte Welt besteht aus Natur und Geist, die Natur aber ist Geist insofern, als in ihr der unsichtbare Geist der Gesetze waltet, so muß der Schwerpunkt jeder Schule fallen auf den Unterricht, welcher den Menschengeist sich selbst zum Verständniß bringt, sie muß auf die Sprache den Hauptton legen, weil diese die Vermittlerin zwischen Natur und Geist und Trägerin der Kultur der Menschheit ist. Da die Realschule die moderne Menschheit zu ihrem besonderen Studium macht und natürlich das deutsche Volk in die Mitte derselben stellt, so daß die übrigen Völker nur je nach der näheren oder weiteren Beziehung, in welcher sie zum deutschen Volk stehen, von Bedeutung für die Realschule sind: so bilden deutsche Sprache, Literatur und Kultur das Herz des Realunterrichtes.

Es würde sich nach meiner Ansicht folgender Stundenplan aufstellen lassen:

	10—11 Jahr.	11—12 Jahr.	12—13 Jahr.	13—14 Jahr.	14—16 Jahr.	16—18 Jahr.
Deutsch	6	5	5	4	4	4
Französisch	5	5	4	4	3	3
Englisch	—	—	—	3	2	2
Geschichte	2	2	2	2	2	2
Geographie	2	2	1	2	2	1
Religion	2	2	2	2	2	2
Mathematik	—	3	4	5	5	5
Physik	—	—	—	3	3	3
Chemie	—	—	—	—	3	3
Naturgeschichte Technologie	4	3	3	2	1	2
Rechnen	4	4	3	2	2	2
Zeichnen	3	3	3	3	3	3
Schreiben	4	3	2	1 (Schnellschönschreiben)	—	—

Natürlich würde dieser Stundenplan eine Abänderung erleiden, wenn in der untersten Klasse nur Schüler von 12—14 Jahren sitzen, wie dies z. B. an unsrer Schule bisher der Fall war, denn alsdann ist der zweijährige Kursus in Secunda und Prima nicht nöthig, weil die Schule einen Vorsprung von 2 Jahren hat. Ein Weiteres über diesen Stundenplan habe ich im 1. Heft 1847 der pädagogischen Monatsschrift angedeutet.

Es bleiben mir nur noch einige Bemerkungen übrig über das Verhältniß des Lebensalters zur Bildung, denn hierin werden unsere Schulen von den Gymnasien häufig getadelt. Man kann und muß zugeben, daß der Unterschied von zwei Jahren einen bedeutenden Unterschied in der Reife eines Schülers hervorbringt, und daß dem Schüler Zeit gegönnt werden muß, das Gelehrte und Gelernte zu verdauen; aber dieser allgemeine Satz kann nur auf Realschulen angewendet werden, wenn man deren Bestimmung und Lehrstoff mit in Betracht zieht. Wenn der Gymnasiast zweckmäßig auf die streng wissenschaftlichen Studien der Universität soll vorbereitet werden, so gehört dazu schon deshalb eine größere Reife des Verstandes und der Charakterbildung, damit er in der Ungebundenheit des studentischen Lebens und in der Fülle der Wissenschaft nicht untergehe. Der Realschüler dagegen wird entweder Lehrling oder beginnt eine Beamtenlaufbahn, wo er sich Geschäftskenntniß und technische Fertigkeit erwerben und specielle Studien fortsetzen muß. Er wird also in dem Jahr Gesell oder etwas Gleichbedeutendes, wo der Gymnasiast aus der Lehrlingszeit der Schule Gesell der Wissenschaft wird. Dem Studenten steht nach seiner Studienzeit eine höhere Laufbahn offen als dem gewesenen Realschüler. Dieser Gesichtspunkt muß nach meiner Meinung den Ausschlag geben. Außerdem darf man nicht übersehn, daß das Studium der alten Klassiker einen größeren geistigen Kraftaufwand, mehr Reife und Tiefe der Bildung verlangen als die Erlernung der neueren Sprachen und der Naturwissenschaft.

Diesen Verhältnissen gegenüber muß folgende Aeußerung des Dr. H. als eine ganz ungehörige und unverständige Verläumdung betrachtet werden: „Warum fordert man nicht, daß die Realschulen ihren Cursus zu der Höhe des unsrigen bringen und die drei oberen Klassen insgesammt zweijährig einrichten? Meint man etwa, daß das neue Geschlecht, das nach dem Revolutionsjahre noch auf den höheren Schulen seine Bildung sucht, schneller und leichter weise und klug werden wird? Oder fürchten die Realschulen durch Erweiterung ihres Cursus sich selbst zu Grunde zu richten, da ihre Existenz auf einem summarischen Verfahren beruht?“ Was haben denn, muß man hier fragen, die Lehrcursen mit der Revolution zu thun? Sind denn die Realschulen seit 1848 etwa andre geworden? Kann Jemand, der die Real-

schulen so wenig kennt wie Dr. H., von einem summarischen Verfahren derselben sprechen? Wie kommen denn die Realschulen dazu, den Gymnasien zu Gefallen einen neunjährigen Cursus einzuführen? Wollen denn die Realschüler Professoren, Justiz- und Medicinalräthe, Oberprediger und hohe Staatsbeamte werden? Soll der Schlosserlehrling deshalb fünf Jahr lernen, weil der Mechanikus oder Maschinenbauer so lange lernt? Kommt es nicht vielmehr darauf an, ob die Realschule das, was sie leisten will, in 6—7 Jahren leisten kann? Daß sie es kann, hat der Erfolg gelehrt, Thatsachen beweisen es. Ich könnte Dr. H. mehr denn einen Realschüler nennen, der, nachdem er unsre Schule 5—6 Jahr besucht hat, im Berg- und Baufach so Treffliches geleistet hat, daß seine Arbeiten von den Behörden seinen Genossen, die Gymnasien besucht hatten, als Muster vorgelegt wurden. Er mag sich in Berlin erkundigen, er mag die Prüfungscommission für Feldmesser in Merseburg fragen, welche gute Meinung sie von den Schülern haben, die von uns zugesandt wurden! Mehr denn einer hat die beste Nummer bei der Prüfung erhalten. Die Militärcommission in Magdeburg nimmt Schüler von unsrer Schule sehr gern. Bei den Prüfungen für die Forstakademie haben sich unter den zwei oder drei, welche von 20—30 Aspiranten aufgenommen wurden, stets unsre Realschüler befunden und zwar oft solche, die bei uns zu den Mittelmäßigen gehörten. Wozu sollen wir also unsre Lehrcursen erweitern, da wir mit den jetzigen das Erforderliche zu leisten vermögen?

Seinen Höhenpunkt hat Dr. H's. Haß gegen die Realschulen in jener Stelle erreicht, wo er hart und steif versichert: „Ich weiß aus Erfahrung, daß bei der bisherigen Einrichtung die Leistungen eines Primaners einer zur Abiturientenprüfung berechtigten Realschule in der Regel dem Tertianerstandpunkt des Gymnasiums entsprechen u. s. w. So ist es in der Wirklichkeit und hier am Orte können die Exemplare nachgewiesen und in Augenschein genommen werden. Dieses Verhältniß hat sich selbst im Französischen und in der Mathematik herausgestellt, wenn es auch nach dem Programm anders zu sein scheint.“ In dieser Stelle beschuldigt Dr. H., der ideale Humanist, die halberstädter Realschule gradezu der Fälschung, der Lüge, ist aber doch vorsichtig genug, seine Denunciation in ein „scheint“ zu verhüllen. Es gehört nicht in diese Schrift, Untersuchungen über jene „Wirk-

lichkeit" anzustellen, sondern es soll hier blos Akt genommen werden von der Humanität eines Gymnasiallehrers, der kein Mittel verschmäht, das Publikum vor den Realschulen zu warnen. Welchen Glauben die Heilandsche „Erfahrung" bei seinen Kollegen gefunden hat, kann man aus Mützel's Zeitschrift für Gymnasialwesen ersehn, da sich dort Dr. Geier auf jene Thatsachen als vorliegende Beweise beruft. Die halberstädter Realschule wird es jedenfalls unter ihrer Würde halten, auf solche Angriffe zu antworten; sie wird in der zunehmenden Frequenz ihrer Schule eine ehrenvolle Genugthuung finden. Ich kann es aber nicht unterlassen, den Dr. H. an seinen Kollegen, den Oberschulrath Rost zu erinnern, welcher 1847 in dem ersten Programm seines Gymnasiums einen Lectionsplan veröffentlichte, der seinen Stundenplan Lügen strafte, denn Selecta hatte keine Religionsstunden, Prima 10 St. Lateinisch statt 9, Tertia 3 St. Deutsch statt 4, Quarta 9 St. Latein statt 8, 1 St. Geschichte statt 2, und Quinta 3 St. Geographie statt 2. Im ganzen differirte der Lehrplan vom Stundenplan um 8 Stunden. An demselben Gymnasium wurden sieben Sprachen gelehrt, aber an der ganzen Schule hatte man wöchentlich nur Eine Stunde übrig zur Erklärung deutscher Klassiker.

Ich weiß nicht, wie groß des Dr. H. Gewissenhaftigkeit ist; aber der Nemesis wird er nicht entgehen können, so daß die Unlauterkeit der Gesinnung, welche er den Realschulen aufbürden möchte, auf ihn selbst zurückfällt; denn er hat alle Realschulen verdächtigt, im Grunde aber nur eine einzige gemeint, und von dieser kann er seine Aussagen nur bis zu einem „scheint" hinaufschrauben, so daß also dieses „scheint" wegen allen Realschulen Unfähigkeit und demoralisirender Einfluß zugeschrieben wird. Wenn man das ganze Buch H's durchliest, so will es einem vorkommen, als ob es im Betreff der Realschulen blos geschrieben wäre, um jenes „scheint" wahrscheinlich zu machen, nicht aber durch Thatsachen, sondern durch falsche Voraussetzungen, unlogische Folgerungen, ideal-bodenlose Anschauungen u. drgl. Diese seine Unbekanntschaft mit den Realschulen nennt der Idealist „Wirklichkeit;" aus dem Umstande, daß vielleicht der eine oder der andre Realschüler sich auf dem Gymnasium, auf welches er übergegangen ist, wenig auszeichnet, folgert er, daß alle Realschüler sich wenig auszeichnen werden! Sind denn die halberstädter Exemplare etwa Normalexemplare, und zweifelt Dr. H., daß die

Realschulen ihm nicht eben so viel Exemplare unwissender Gymnasiasten würden entgegenstellen können?

Da ich mit den halberstädter Verhältnissen unbekannt bin, so will ich annehmen, es sei der und jener Realschüler schwach im Lateinischen, von welchem Dr. H. nur spricht. Was thut dies? Kann er deshalb nicht in andern Lectionen, von denen Dr. H. vielleicht gar nichts versteht, sehr gut sein und deshalb in einer hohen Klasse sitzen? Das Latein ist ja blos für die obligatorisch, welche bestimmte Beamtenstellen dereinst beanspruchen. Die Leichtigkeit des Englischen gesteht Dr. H. selbst zu, und beweist seine Unkenntniß der Physik und Chemie dadurch, daß er meint, durch das Studium der alten Klassiker müsse der Schüler vorbereitet werden, „die Lehrsätze und Wahrheiten der Naturwissenschaft zu begreifen." Demnach müßten die besten Lateiner die besten Physiker und Mathematiker sein; und doch findet in der „Wirklichkeit" meist das Gegentheil statt. Ich kenne die halberstädter Schule nicht, aber ich finde es unverantwortlich von einem Lehrer, einiger „Exemplare" wegen die Leistungen einer ganzen Schule und die Ehrlichkeit eines ganzen Collegiums zu verdächtigen. Es wird an dem Gymnasium gewiß auch vorkommen, daß man einen Schüler einmal in eine höhere Klasse aufrücken läßt, wenn er sehr fleißig ist, dabei aber weniger leistet, oder wenn er ein bedeutendes Alter erreicht hat und bei der Versetzung mehre Mal zurückgeblieben ist, oder wenn er sich vorzugsweise eines Lehrfaches wegen auf der Schule aufhält. Solche einzelne Ausnahmsfälle, in denen sich die Humanität der Schule ausspricht, werden überall vorkommen, aber sie berechtigen Niemand, die ganze Schule nach den Ausnahmen und besonderen Fällen zu beurtheilen, denn dazu geben nur die Leistungen der Abiturienten den Maaßstab ab, die unter den Augen eines Kommissarius abgelegt werden müssen. Daher ist jene „Wirklichkeit" einiger „vorgezeigten Exemplare" eine nichts beweisende Klatscherei. Oder will Dr. H. seine Gymnasien verantwortlich machen für jene Studenten, die später kein Kandidatenexamen machen können? Wie mir übrigens aus sichrer Quelle auf meine Nachfragen hier mitgetheilt ist, so würde sich jedenfalls amtlich nachweisen lassen, daß sich auf der halberstädter Realschule Schüler aus den oberen Klassen benachbarter Gymnasien befinden, die sich weder in den eigenthümlichen Fächern der Realschule, noch im Latein auszeichnen, ja die den Realschü-

lern in dieser Sprache sogar nachstehen, so daß „das vorherrschende Gepräge der Ungründlichkeit und des Mangels an grammatischer Einsicht,“ welche Dr. H. der halberstädter Realschule als Signalement auf den Paß geschrieben hat, seine Anwendung auf jene Gymnasien um so mehr finden würde, als man von einem Gymnasiasten mehr Latein verlangen darf als von einem Realschüler. Dem mag nun sein wie ihm will, es ist und bleibt ein Mangel an Gerechtigkeitssinn, ganze Schulen nur nach einigen Exemplaren zu beurtheilen, weil es an jeder Schule auch schwache Schüler giebt; ganz haltlos aber ist die Beurtheilung der Realschulen nach ihren Leistungen im Lateinischen, welches ihnen aufgedrungen ist, so daß sie nur 4—6 Stunden darauf verwenden können, während die Gymnasien 8—12 Stunden im Lateinischen unterrichten.

Um aber dem Dr. H. sein Mißurtheil aktenmäßig zu widerlegen, habe ich das Album unsrer Schule durchgesehn, um daraus zu entnehmen, in welchem Verhältniß Realschulen und Gymnasien stehn. Von Ostern 1835 bis Michaelis 1850 wurden 1655 Schüler in unsre Schule aufgenommen, von denen 281 von Gymnasien kamen. Einer von ihnen war Primaner und wurde bei uns Primaner; von den 12 Secundanern kamen bei uns 5 nach Secunda, 4 nach Tertia, 3 von ihnen sogar nach Quarta; von den 49 Tertianern wurden bei uns 1 Primaner, 3 Secundaner, 7 Quartaner, 2 Quintaner und die übrigen Tertianer. Die 75 Quartaner vertheilten sich so, daß 1 nach Secunda gesetzt wurde, 9 nach Quinta, 16 nach Tertia, die übrigen nach Quarta. Von 80 Quintanern kamen 1 nach Tertia, 32 nach Quarta, die übrigen in unsre letzte Klasse, Quinta; eben so paßten von den 64 Sextanern nur 9 nach Quarta, während die übrigen unsrer letzten Klasse zugewiesen werden mußten.

Halten wir nun diesem Auszug aus unsern Akten „die Erfahrung“ des Dr. H. und seine Versicherung: „so ist es in der Wirklichkeit“ gegenüber; vergleichen wir mit dieser Liste seine Behauptung: „Der Primaner der Realschule entspricht dem Tertianerstandpunkt des Gymnasiums, Secunda der Quarta des Gymnasiums, Tertia der Quinta, Quarta der Sexta:“ so ist die Unwahrheit und Unkenntniß der H e i l a n d schen Behauptungen handgreiflich durch Zahlen dargelegt. Aus der Zusammenstellung der Lebensalter, welche Inspektor Z i e m a n n im Programm 1845 ge-

geben hat, geht hervor, daß von den 871 Schülern, welche von 1835—45 aufgenommen wurden, sieben alt waren 9—10 Jahr, 23 waren 10—11 J., 54 waren 11—12 J., 178 waren 12—13 J., 274 waren 13—14 J., 209 waren 14—15 J., 57 waren 15—16 J., 21 waren 16—17 J., 17 waren 17—18 J., 4 waren 18—19, 3 waren 19—20, 3 waren 20—21 und 1 war 21—22 Jahr. Von den 609 abgegangenen Schülern waren 2 alt 10—11 J., 8 waren 11—12 J., 15 waren 12—13 J., 28 waren 13—14 J., 136 waren 14—15 J., 149 waren 15—16 J., 104 waren 16—17 J., 97 waren 17—18 J., 33 waren 18—19 J., 16 waren 19—20 J., 7 waren 20—21 J., 2 waren 21—22 J. und 2 gar 22—23 Jahr alt. Da die Zeugnisse jener aufgenommenen Gymnasiasten im Ganzen gut waren, und da sie bei uns nur in wenigen Fällen zu den besten Schülern, Viele sogar zu den Mittelmäßigen gehörten, so ist das Verhältniß der formalen Gymnasialbildung zur Realbildung in jenen Zahlen ausgesprochen, ja diese Zahlen sind die schärfste Kritik der Lobpreisung der klassischen Studien, die sogar „reif" machen zur Physik und Chemie, so wie der Leistungen der Gymnasien im Französischen und in der Mathematik.

XII. Die Realschule und die Conferenzbeschlüsse.

Die Realschulen können wohl nicht sagen, daß die Beschlüsse der Lehrerconferenz in Berlin günstig für sie ausgefallen sind, weil ihre Vertreter dort in der Minderzahl waren und bei den Gymnasiallehrern, zum Theil auch bei den Behörden, noch keineswegs ein solches Vertrauen gefunden wurde, wie es die Realschulen zu ihrer weiteren Entwickelung wünschen müssen. Eine Verbindung der Realschulen und Gymnasien in der Weise, daß die Unterklassen zusammenfallen, die Oberklassen aber nur in einigen Lehrfächern sich in doppelte Abtheilungen spalten, dürfte beiden Schulen nicht vortheilhaft sein, vor allen aber den Lebensnerv der Realschulen zerschneiden. Das Gymnasium will die abgeschlossne Welt des Alterthums zum Stoff seiner Bildung machen und muß daher Alles meiden, was diesen Zielpunkt seines Lebens verrückt; die Realschulen wollen die moderne Welt kennen lernen und ihr die Bildungsmittel abgewinnen, durch welche der jugendliche Geist entwickelt und sittlich erzogen werden kann. Beide Schulen bilden daher zwei Bildungskreise, die einander entschieden als unvereinbare Gegensätze gegenüberstehn, wenn sie auch für die höhere Bildung des Lehrers als organische Einheit sich gestalten. Wünschenswerth muß es den Realschulen sein, daß jede Schule in sich einen abgerundeten Organismus bilde und schon in den untersten Klassen diese Selbständigkeit des Endziels der Schule festgehalten werde. Daher müssen wir uns entschieden gegen den Vorschlag Dr. H.'s verwahren, die Realschüler in die drei letzten Klassen der Gymnasien zu verweisen, indem er verspricht, „für Schüler, die zwischen dem 14. und 16. Jahre in einen bürgerlichen Beruf eintreten wollen, in entsprechender Weise zu sorgen, weil den Gymnasien im Interesse der Kultur daran liegen müsse, daß der deutsche

Bürgerstand noch ferner den idealen Bildungsweg einschlage, den er Jahrhunderte ohne alles Nebeninteresse gewandelt ist." Ein solcher Schüler würde demnach wöchentlich 10 Stunden Lateinisch haben und es vielleicht bis zum Cornelius bringen, in Quarta oder Quinta 4 Stunden Französisch, nur in Quarta 4 Stunden Mathematik, auch 2 Stunden Naturgeschichte und 3 — 4 Stunden Deutsch, so wie 3 Stunden Geographie und Geschichte. Welchen „idealen Bildungsweg" soll denn ein solcher Schüler finden? Was soll er einem Berufe nützen, der chemische, physikalische und mathematische Vorbildung verlangt? Was soll ein Zimmermeister mit einem solchen Lehrling machen? Wird ihm sein bischen Latein helfen, eine richtige Zeichnung zu entwerfen und danach zu bauen? Wird ihm das Latein Hülfsmittel an die Hand geben, den Druck einer Wand und die Tragkraft des Fundamentes zu berechnen, da das Gymnasium ihn nur in den beiden untersten Klassen 4 Mal im Rechnen und 2 — 3 Mal im Schreiben unterrichtet und 2 Mal im Zeichnen? Was hilft dem Geschäftsmann alle Idealität, wenn ihr die Grundlage positiver Kenntnisse fehlt?

Nach Dr. H. soll sich das Gymnasium aber nur zu jener Concession verstehn, denn er fährt fort: „Das Gymnasium muß jeden Pact zurückweisen, der eine Verschmelzung der diametral entgegen gesetzten Principien auch für die obere Bildungsstufe beabsichtigt," weil „wir die vollständige Durchführung eines Princips, dessen berechtigte Momente wir längst in die Gymnasialbildung aufgenommen haben, grundsätzlich verwerfen." Dr. H. verwirft also grundsätzlich einen Grundsatz, dessen berechtigte Momente er anerkennt! Erkennt er aber nicht die Durchführung an, so erkennt er das Princip nicht an, denn dessen Wirklichkeit sind eben alle seine Momente. „Warum dieses stete Experimentiren?" fragt er. Man „mache den gefahrlosen Versuch mit den Unterklassen und warte ab, ob das ganze Streben nach Realbildung nur der Ausfluß einer irregeleiteten Zeitbildung ist." Da endlich haben wir es! Die Realschule ist eine irregeleitete Zeitrichtung, sie ist das verderbendrohende Element der Kultur. Jene Hunderte von Kommunen, welche aus eignen Mitteln Realschulen gründeten, gehören der irregeleiteten Zeitrichtung an, selbst der Staat gehört ihr an, welcher die Realschulen anerkannte und ihnen ein Reglement vorschrieb! Man kann die Unfähigkeit der idealen Bildung, die Wirklichkeit zu erkennen und über Dinge, die nicht zur Philologie ge-

hören, verständig zu urtheilen, nicht schlagender beweisen, als durch jene Worte Dr. Heilands. Wenn wir uns die Heilandsche Gnadengabe, unsre Schüler in drei Unterklassen abzufüttern, nicht annehmen, so nennt er dies „maßlose Forderungen," und beruft sich auf seine „Erfahrungen," deren Grundlosigkeit im vorigen Kapitel nachgewiesen ist. Er erdreistet sich, „beweisen zu können, daß die auf dem Gymnasium wegen ungnügender Reife nicht versetzten Sextaner nach Quarta, Quintaner nach Tertia, Quartaner nach Secunda und Tertianer nach Prima der Realschulen versetzt sind," und doch sind diese „Erfahrungen" nur Träume, welche gewiß die Akten aller Realschulen, wie es die unsrige thut, Lügen strafen. Aus dieser „bewiesenen Erfahrung" folgert Dr. H., daß „jetzt eine der obersten Stufe des Gymnasiums entsprechende Realbildung entweder nicht vorhanden oder noch unfruchtbar sei." Wenn man eine Unrichtigkeit zur „bewiesenen" Voraussetzung nimmt, so kann man freilich alles folgern, was man will. Fußend auf jene falsche Rangordnung als auf „Thatsachen und praktische Erfahrungen," fährt Dr. H. fort, die Forderung realistischer Bildung als gleichbedeutend hinzustellen mit dem politischen Radicalismus, indem er sagt: „Die Principien (der Realisten) verleugneten in keiner Weise den Geist der Zeit, in der sie auftraten, in ihrer materialistischen wie in ihrer nationalen Färbung." Sonderbar, alles, was Dr. H.'s Idealität nicht entspricht, ist revolutionär, selbst die Ansichten seiner Kollegen, die doch wohl auch so viel verstehn von idealer Bildung, als er zu besitzen meint, werden in fanatischem Eifer verketzert; auch gegen sie ruft er die Behörden zur Abwehr herbei: „Wir sind fest überzeugt, daß die Unterrichtsbehörden im Lande der Schulen sich von dem den klassischen Studien feindseligen Zeitgeiste nichts abzwingen lassen werden, was den Ruhm und die Ehre der höheren Schulen Preußens irgendwie schmälern und herabsetzen könnte. Wie erwarten, daß unsre Universitäten, als Wächter und Bewahrer der Wissenschaft, feierlichst im Namen der Wissenschaft gegen jede Herabsetzung des Gymnasialzieles und gegen jede eine gründliche Vorbildung für das Studium bedrohende (man fragt: welches Studium bedrohende?) Aenderung Protest einlegen. Intelligenz und Bildung sind längst unzertrennlich an den preußischen Namen geknüpft. Noch sieht Deutschland und das ganze Ausland bewundernd auf die Schulen und Bildungsanstalten Preußens. Sie werden auch

die gegenwärtige Krisis glücklich bestehen." Universitäten, Preußen, Deutschland, das Ausland ruft Dr. H. zu Hülfe gegen die Realschulen, deren Berechtigung man in Berlin anerkannte; er ruft die Staatsdiener, welche jene Conferenz leiteten, gegen sich selbst auf, er verdächtigt die Mitglieder jener Conferenz, als ob sie ein Haufen Verschwörer, Wühler und Rebellen gewesen wären, er bezeichnet nicht Einzelne, sondern summarisch die ganze Conferenz, er prophezeiht Preußens Fall, den Verlust seiner Ehre — der armen Realschulen wegen, die bereits 100 Jahre alt sind und noch keine Revolution machten, noch keinen Altar antasteten, keinem Gesetz ungehorsam waren. —. Maaß zu halten, ist gut! sagt Pittakus von Mytilene. Kennt der Philolog diesen Vers nicht?

Nach meiner Ansicht hat die Lehrerconferenz zu Berlin den Realschulen darin Unrecht gethan, daß sie dieselben in Betreff der Klassenzahl und der Schulzeit den Gymnasien gleichstellen wollte, nicht aber in Betreff der Rechte. Es ist dies die Folge des falschen Strebens der Realschulen, den Gymnasien gleich zu stehn. Man lasse aber dem Gymnasium seine vollberechtigten Vorzüge, man gestehe ihm aus vollem Herzen die hohe Brauchbarkeit seiner Lehrmittel zu einer rein wissenschaftlichen Bildung zu und lasse ab, ihm in allen Dingen es gleich thun zu können. Die Hauptfrage lautet keineswegs: Können die Realschulen überhaupt dasselbe leisten wie die Gymnasien? sondern sie heißt: Können die Realschulen mit ihren Bildungsmitteln für das bürgerliche Leben und dessen höhere Bildung zweckmäßiger dasselbe leisten, was die Gymnasien nebenbei für dasselbe leisten sollen? Das Gymnasium soll Gelehrte bilden, die Realschule den höheren Bürgerstand; darin liegt der Unterschied. Man überlasse dem Staat die Wahl, sich seine Beamten da vorbilden zu lassen, wo — es ihm am zweckmäßigsten erscheint; die Realschule trachte danach, daß sie die gebildeten Stände nicht nur mit den gehörigen Vorkenntnissen ausstatte, sondern ihnen zugleich eine solche formelle Bildung verleihe, wodurch sie eben erst Gebildete werden. Strebt die Realschule danach, Beamte für alle möglichen Fächer vorzubilden, so ist für sie kein Platz mehr da neben dem Gymnasium, dann ist sie überflüssig. Ihr Reich ist der höhere Bürgerstand, hier muß sie eine Lücke der Volksbildung ausfüllen; sie werde Volksschule im höheren Sinne des Wortes, nicht aber Beamtenschule. Welche Hemmung das Latein für unsre Schule ist, wissen wir Alle; sollen

wir nun gar einen achtjährigen Kursus einrichten, so werden wir leere Oberklassen haben, also den Abschluß unsrer Schulbildung nicht erreichen, den wir uns als Endziel hingestellt haben.

Leider wollen uns nicht nur die Gymnasien zu dieser künstlichen und unnatürlichen Höhe treiben, sondern auch Reallehrer; namentlich hat sich Director Scheibert in Stettin im vorletzten Heft der pädagogischen Revue Jahrgang 1850 dafür ausgesprochen bei seiner Vertheidigung jenes Ministerialerlasses, welches nur den Realschulen die Entlassung ihrer Schüler zur Bauschule gestattet, welche sechs Klassen und in den beiden Oberklassen zweijährige Lehrcursen haben. Mit Recht sagt Scheibert, daß „diese Verordnung als aus den Conferenzbeschlüssen der Lehrer der höheren Schulen abgeleitet oder doch mit ihnen im Zusammenhange stehend angesehn werden dürfte. Denn auch in jener Conferenz ward nicht ein Mehr des Wissens, sondern nur eine ausgedehntere Schulzeit für das Realgymnasium beansprucht.„ Mich will bedünken, wenn man zu Gunsten jener Verordnung, die ganz im Interesse der Bauschule mag gegeben sein, für die Realschule nicht aus triftigeren Gründen, als Dir. Scheibert vorgebracht hat, Nutzanwendungen für die Realschulen ableiten kann, so sollten die Realschulen auf jenes Vorrecht verzichten.

Zunächst sind die Forderungen jener Verordnung der Art, daß die Organisation der Realschulen eine gänzliche Umwandlung erhalten muß, weil sie das, was sie bis jetzt in sechs Jahren leisteten, erst in acht Jahren leisten dürfen. Scheibert gesteht selbst, „daß die sehr wenigen, welche um jenes Baufachs willen die Realschule besuchen, nirgend eine Prima füllen, auch dann nicht, wenn alle zum Baufach Abgehenden aus der ganzen Provinz in eine einzige Anstalt zusammengeführt würden." Warum also dieser sehr Wenigen wegen das Unterrichtsziel zwei volle Jahre hinausschieben? Etwa um der Ehre wegen, auch Schüler für das Baufach vorbilden zu können? Solcher Eitelkeit wird man doch nicht die Organisation einer Schule, ja ihr ganzes Bestehen aufopfern? Eine Schule, die Alles leisten will, wird wenig leisten. Die Kommunen haben die Realschulen nicht deshalb gegründet, damit diese dann und wann auch einmal einen Zögling für die Bauschule vorbilden, sondern damit wissenschaftliche Vorbildung die Grundlage ihres bürgerlichen Erwerbes und ihrer staatsbürgerlichen Stellung werde; sie wollen nicht, daß die Realschule

in dem Sinne Staatsanstalt werde, daß der Staat sie zu seinen Zwecken so ausschließlich benutze, daß er den Plan der ganzen Schule umändert.

Dir. Scheibert freut sich deshalb jener Verordnung, weil alsdann „viele Realschulen von der künstlichen Höhe zurücksinken werden auf den durch die Localität und die Mittel gebotenen gesunderen Standpunkt," indem sie nur „bis an die Prima des Realgymnasiums hinanreichen." Dir. Scheibert scheint bei dieser Stelle vergessen zu haben, daß er für jede Provinz kaum ein Realgymnasium zusammenbringen wird; mithin will er das Sinken der übrigen Realschulen erkaufen um dies eine zweifelhafte Realgymnasium mit 6—8 Primanern. Es soll Alles sonst bleiben, wie es jetzt ist, nur jene Prima soll aufgesetzt werden. Wie denn aber nun, wenn jene Schulen noch tiefer sinken, wie er selbst befürchtet, indem sie „den Kampf und das Streben nach idealer Bildung aufgeben und dem Materialismus der Bourgeosie erliegen?" Wird ihm dann jene Provinzialprima nicht zu theuer erkauft sein? Wäre ein solcher Nachtheil durch jene Bauschülerprima aufgewogen? Gewiß nicht! Es ist aber der andre Fall wahrscheinlicher, daß alle Realschulen, welche das Recht hatten, Abiturienten zu entlassen, ihre letzte Kraft daran setzen werden, auch nach der Bauschule unmittelbar ihre Zöglinge zu entlassen. Dadurch werden sie sich immer weiter entfernen von ihrem Hauptzwecke, sie werden ihn einem einzigen Schüler opfern, sie werden einen Baueleven zweckmäßig vorbereiten, aber darüber die zweckmäßige Vorbereitung für die gebildeten Stände vernachlässigen, weil sie ihre Pensen so ausdehnen müssen, daß die meisten Schüler aus den Mittelklassen abgehn, höchstens Secunda besuchen werden, so daß ihre Schulbildung keinen Abschluß erhält.

Freilich hofft Dir. Scheibert, da „der höhere Bürgerschulschwindel der Kommunen sich schon sehr abgekühlt hat," daß ein Scheidungsproceß zwischen der höheren Bürgerschule und dem Realgymnasium" eintreten werde, indem man der höheren Bürgerschule einen eignen Abschluß gewährt und an diesen dann die Gerechtsame knüpft, welche mit der Reife für Prima verbunden zu sein pflegen." Meint der Verf. mit dieser Reife das Recht, Abiturienten zu entlassen, so wird eigentlich nichts geändert, sondern nur eine Schule mehr der Baueleven wegen. Ist mit jenem Ausdruck aber die Reife eines Secundaners für Prima gemeint, so

drückt er alle Realschulen eine Stufe herab, er giebt ihnen „den Todesstoß,“ weil es hinfort in Preußen nur 6—8 Realgymnasien, aber keine Realschulen mehr geben wird, da die Kommunen „ihre bewilligten Gelder zurückziehn“ werden. Der 20 Baueleven wegen, welche vielleicht jährlich nach Berlin gehn, sollen also Hunderttausende von Bürgern für ihre Kinder der Realschulen entbehren, wie sie jetzt organisirt sind. Es wird sich dann aber auch fragen, wer die Realgymnasien erhalten soll? Der Staat schwerlich, da er seine Bauschule durch Gymnasiasten besetzen kann. Die Kommunen werden gleichfalls nichts hergeben wollen.

Der Verf. hat dies gefühlt, denn er wünscht „ähnliche Bestimmungen für andre Gebiete.“ Bisher haben die Realschulen für diese anderen Gebiete Zöglinge zugebildet, sie haben mit ihren Abiturienten in jenen Gebieten Ehre eingelegt, man hat sie bevorzugt, Realschüler brauchbar gefunden, und nun sollen jener Baueleven wegen plötzlich auch die Behörden andrer Verwaltungszweige ihre Forderungen steigern, sie sollen nicht ein Mehr des Wissens, sondern ein Mehr der Zeit fordern! Warum das? Die Behörden waren ja mit der Realschulbildung zufrieden! Warum soll der Vater, der karg besoldete Beamte seinen Sohn 2—3 Jahr länger auf dem Realgymnasium lassen, ihn länger unterhalten müssen? Doch nur jener Prima wegen, welche die Bauschüler allein nicht füllen. Was sind dies für unhumane Consequenzen! Dir. Scheibert befürchtet, „wenn keine ähnlich fordernden Erlasse für andre Fächer kommen, so werden sich an diesem zunächst die Realgymnasien verbluten müssen.“ Ich möchte umgekehrt sagen: folgen noch ähnliche Forderungen, so werden die Realschulen verbluten, es wird keinen wissenschaftlich vorgebildeten Mittelstand mehr geben, sondern nur Schulen für Unterbeamte; dem Bürger wird Antheil und Interesse am Schulleben genommen, denn auch in der Schule erhält er nur Kindestheil, da sein Sohn, wenn er überhaupt etwas lernen soll, mit dem vorlieb nehmen muß, was ein Berg-, Forst- und Postbeamter zu wissen nöthig hat. Denn mit der „idealen Bildung“ wird es so viel nicht auf sich haben, wo eine Menge positiver Kenntnisse für allerlei practische Fächer der Verwaltung zum Examen nöthig sind; man braucht nur an die Planzeichnungen zu denken, welche die Prüfungskommission für Feldmesser von den Aspiranten verlangt.

Wenn Dir. Scheibert erwartet, daß, wenn sich Realgym-

nasien nothwendig machen und die höheren Bürgerschulen sich zum Endziel setzen, ihre Primaner für das Realgymnasium reif zu machen, auch „das Quittungs- und Geschäftsbriefschreiben, Technologie und Buchführen" nicht wieder kehren würden, so dürfte er sich verrechnet haben, denn wenn der Geschäftsmann nicht hoffen darf, daß sein Sohn oder Lehrling hierin Vorkenntnisse hat, so wird er sie gar nicht auf die höhere Bürgerschule, sondern auf das Gymnasium schicken. Jene Lehrgegenstände sind übrigens so unentbehrlich für jedes Lebensverhältniß und erfordern so wenig Zeit, daß sie des Erwähnens kaum werth sind.

Der Erlaß des Ministeriums ist allerdings „ein vollkommen gerechter," da, wenn Gymnasium und Realschule „gleichgestellt" sein wollen, sie auch „gleiche Forderungen" erfüllen müssen; aber es dürfte hierbei doch ein Umstand zu berücksichtigen sein, den Dir. Scheibert ganz übersehn hat. Sollten beide Anstalten wirklich gleich stehn, so müßten die Abiturienten beider Schulen auch in allen Dingen gleiche Rechte haben. Dies ist nicht der Fall und kann es nicht sein. Mithin wollen die Realschulen nur da mit den Gymnasien concurriren, wo sie es mit ihren Kräften und Lehrmitteln können. Die Bauschule ist keine Universität; die Bauschule setzt bei ihren Zöglingen ein Wissen solcher Dinge voraus, welche von den Realschulen mehr gepflegt werden als von den Gymnasien. Hier kann also von einer „Feuerprobe" nie die Rede sein; vielmehr scheint mir die Frage so zu liegen: Giebt die Realschule, wie sie ist, eine genügende Vorbildung für die Bauschule? Bisher hat sie eine solche gegeben; die Kenntnisse der Realschüler genügen, denn man will „kein Mehr des Wissens." Wenn nun auch Gymnasialschüler die Bauschule besuchen, so ist dies eben so wenig eine „Concurrenz" der beiden Schulen, sondern nur der beiden Schüler, als die Bewerbung eines Gymnasiasten um die Lehrlingsstelle bei einem Oekonomen, wozu sich auch ein Realschüler gemeldet hat; denn beide Schulen bilden weder für das eine noch für das andre Fach speciell vor, sondern geben eine allgemeine Bildung für besondre Gruppen von Berufsarten. Bei der Bewerbung um eine Stelle kann allein das Wissen entscheiden, nur ausnahmsweise wird man auf die Länge der Vorbereitungszeit Rücksicht nehmen. Das Ministerium mag daher wohl schwerlich an eine Gerechtigkeit im Scheibertschen Sinne gedacht haben, sondern scheint von der Ansicht ausgegangen zu sein, daß,

weil die Bauschule den Weg zur höheren Beamtenlaufbahn öffnet, für den Eintritt in die Bauschule auch die Bedingungen gelten müssen, die überhaupt für die Vorbildung der höheren Beamten aufgestellt sind. Nur in diesem Sinne scheint mir der Erlaß vollkommen gerecht, und die Realschulen sollten daher lieber verzichten, als ihren eben erst beginnenden Organisationsprozeß zerstören.

„Jener Erlaß, sagt Scheibert weiter, ist sehr ehrenvoll und vertrauensvoll für die höheren Bürgerschulen, weil nur eine Verlängerung der Schulzeit verlangt wird, aber kein vermehrtes Wissen und Können." Dies ist vollkommen wahr und für uns Reallehrer höchst erfreulich; aber das Vertrauen der Behörden zu unsern Leistungen entbindet uns nicht der Pflicht, die Bestimmung und Hauptaufgabe der Realschule festzuhalten. Thun wir dies, so wird uns die Regierung ihr Vertrauen und unsre Ehre nicht entziehen. Aber auch „die innere Entwickelung" der Realschulen fördert jener Erlaß nach Scheibert's Ansicht, indem „das Realgymnasium einen relativen Abschluß nach der Secunda verlegt für die Schüler, die früher ins bürgerliche Leben übergehn. Dies wird das vom Leben gebotne Schulschema." Ich muß gestehen, daß ich mir von einem solchen Schema keine rechte Vorstellung machen kann. Eine Schule, die, wenn sie etwas über die Mitte fertig ist, abschließt und doch nicht fertig ist, weil noch ein Primanerpensum übrig ist, ist keine gut organisirte Schule. Wenn ich mir überlege, daß jede Klasse ihr Pensum hat, alle Pensen aber in Secunda zu einem Endknoten zusammenlaufen, der aber wieder aufgefädelt wird, um noch einmal in einen Knoten zusammengeschürzt zu werden: so sehe ich keinen organischen Zusammenhang der Prima mit der übrigen Schule. Ein Mehr wird nicht gelehrt, mithin lernt der Secundaner vom Primanerpensum nichts; in diesem Pensum, als dem letzten und höchsten, spitzt sich die Schulbildung zu, so daß der Secundaner nothwendig eine unvollendete Schulbildung empfangen hat. Anders würde es sein, wenn die Schule mit Prima schließt, dieser Klasse aber eine Selecta folgt, in welcher das Secundaner- und Primanerpensum noch einmal behandelt wird, aber tiefer und gründlicher, indem vorzugsweise die selbständige Auffassung und Verarbeitung des Lehrstoffes bezweckt wird. Nun sollen gar die höheren Bürgerschulen ihre Primaner nach „dem einzigen Realgymnasium der Provinz" schicken, also allesammt mit dem Tertianer- oder Secundanerpensum des

Realgymnasiums schließen, blos damit man sich zum Lehren mehr Zeit nehmen kann. Der Verf. will „das Pfropfen, Stopfen und Nudeln der Schüler" abgeschafft wissen, und verfällt dabei in die Uebertreibungen, an denen seine „Noth der geistig arbeitenden Klassen" so reich ist, die in Wahrheit eine halb verunglückte Parallele ist zu einem socialistischen Thema, wie man es etwa in Puttmann's „Bürgerbuch" oder im „Gesellschaftsspiegel" findet. Wird die Lehrzeit der Pensen ausgedehnt, so muß der Schüler entweder mehr oder dasselbe lernen. Geschieht das Erstere, so wird noch mehr gepfropft und genudelt, geschieht das Letztere, so gewöhnt er sich an langsames Arbeiten, an Behaglichkeit und Sorglosigkeit beim Lernen, ans „Bummeln," um auch einmal einen plastischen Ausdruck zu gebrauchen. Da wo man pfropft und nudelt, verkennt man den Unterricht, man hält das Lehrbuch für den Zweck, nicht für das Mittel. Man lasse das Buchwissen, das blos Schulbuchmäßige weg und verarbeite das Lebendige, aus dem Leben Kommende. Darin liegt die Curmethode gegen das Ueberfüttern. Der Schüler muß so Vieles lernen, nicht weil es nöthig und bildend ist, sondern weil es grade im Lehrbuche steht. Ein andres Lehrbuch — ein andres Wissen. Wenn die Lehrer lehren und nicht dociren, auffassen und nicht blos lernen lassen, so hat es mit der Noth der geistig arbeitenden Schulklassen keine Noth.

Wenn die Berliner Conferenz für die Realschulen noch mehr solche Erlasse zur Folge hat, wie sie Scheibert wünscht, so möchten wir Reallehrer doch wohl Recht haben, wenn wir behaupten, in jener Conferenz ist unsre Schule durch die Philologen in eine Bahn gedrängt, auf welcher sie nur große Nachtheile finden wird. Wenn die Realschule an Klassenzahl und Lernzeit den Gymnasien gleich stehn soll, so wird es recht bald wenig Realschulen geben, welche eine Prima und Secunda haben, weil an der Realschule nur wenige Schüler ein Abiturientenexamen ablegen müssen. Viele hielten dies jetzt für eine Ehrensache; aber später werden sie nicht im Stande sein, dieser Ehre wegen zwei Jahr länger auf der Schule zu bleiben. Diejenigen, welche das Examen machen müssen, werden sich hier und da einem Gymnasium zuwenden, welches sie in der Vaterstadt haben, und endlich werden die Realschulen mit allen diesen Opfern nicht die Vortheile erhalten, welche das Gymnasium für seine Abiturienten hat. Die Vertreter unsrer Schulen, welche die eigenthümliche Entwickelung unsrer Schule

vertheidigten, blieben bei den Abstimmungen in Berlin in der Minorität. Der Staat sollte die Realschulen als eine eigne Schulgattung sich frei entwickeln lassen und nur darüber wachen, daß sie den Principien und dem Ziel treu bleiben, für welche sie sich erklärt haben. Kann der Staat für gewisse Beamtenfächer die Kenntnisse und allgemeine Bildung der Realschüler benutzen, so mag er das Maaß des Wissens und Könnens festsetzen, welches er verlangt, ohne damit das Wesen der Schule umzugestalten. Wenn er aber hiervon absieht, und seine Bedingungen an ein bestimmtes Lebensalter und an eine achtjährige Schulzeit knüpft, so macht er etwas Aeußerliches zum Maaßstab der Bildung, womit er im Allgemeinen etwas Richtiges trifft, bei der Eigenthümlichkeit der Realschulen aber deren Zukunft und frisches Gedeihen bedroht. Jenes Latein, welches lediglich seiner formell-bildenden Grammatik wegen den Realschulen aufgedrungen ist von der Conferenz, wird die Lebenskraft jener Schulen aufzehren, ihre Kraft zersplittern, ihre organische Abrundung zerstören und die gesammte Realbildung zu keinem in sich befriedigten und harmonischen Abschluß kommen lassen. Die Realschulen werden Zwitteranstalten, sie gehören weder recht der modernen noch der alten Zeit an, sie sind weder Beamten- noch Bürgerschulen; denn sie haben in sich kein einigendes Princip, keinen kulturgeschichtlichen Boden: sie sind verkommene Bildungsstufen.

XIII. Schluß.

Ich habe versucht, die Bedeutung der Realschulen in dem engen Raume, den ich mir abgegrenzt hatte, darzulegen, indem ich ihr Wesen in ihrer historischen Entwickelung zu finden und die Mißverständnisse abzuwehren bestrebt war, welche die Ausbildung der Realschulen hemmen.

Die Realschulen sind seine Form des modernen Kulturlebens einestheils deshalb, weil sie die Wissenschaften der modernen Zeit ausschließlich zu Lehrgegenständen, also zu Bildungsmitteln machen und somit für das Schulwesen selbst neue Bildungsmittel für vorhandene Zwecke benutzen; anderntheils werden sie, indem sie das moderne Wissen, Denken und Empfinden in wissenschaftlicher Form über die gebildeten Stände verbreiten, die Träger der modernen Bürgerbildung und Vermittler zwischen der strengen Wissenschaft und dem auf höhere Bildung angewiesenen Bürgerstand.

Durch diese enge Beziehung auf die Interessen der bürgerlichen Gesellschaft erhalten die Realschulen eine sociale Bedeutung, weil es im Interesse des Bürgerthums liegt, sich die moderne Bildung anzueignen, da ohne dies seine Stellung im Staatsleben nicht nur, sondern auch in der industriellen Welt unhaltbar wird. Wenn die Realschule natürlich sich mit der Politik selbst nicht beschäftigen darf, so ist es doch Aufgabe des Bürgerstandes, sich die Mittel einer angemessenen Vorbildung für seinen Beruf nicht verkümmern zu lassen, sondern mit allen Kräften dahin zu streben, daß er so viel Realschulen erhält, als er bedarf zu seinen Zwecken. Wer die Intelligenz hat, der hat auch die Macht; wer die Natur am genausten kennt, der wird sie am erfolgreichsten benutzen.

Nicht minder heilbringend ist die Realschule für das sittlich-religiöse Leben der Gegenwart, weil sie nicht nur viele Reste des Aberglaubens, falsche Vorstellungen von Gott und Geist wegschafft,

sondern auch eine tiefere Religiösität, heilige Scheu vor dem göttlichen Walten im Gesetz und jeder sittlichen Ordnung, weil sie Demuth vor Gottes Allmacht, Liebe zu seinen Werken einflößt, aber auch Liebe zu unsern Mitmenschen, Vertrauen auf die Göttlichkeit der Wahrheit und herzliche Hingabe an den Allgeist der Liebe in den jugendlichen Gemüthern erweckt.

Daß die Realschule das Nationalgefühl beleben, patriotische, hochherzige Gesinnung, Begeistrung für das Vaterländische, Theilnahme für alles Heimische und Streben nach Verherrlichung des deutschen Namens erwecken soll, liegt in ihrer Organisation, da sie ja das Nationale als den lebendigen Mittelpunkt ihres geistigen Wirkens hinstellt.

Von sehr großer Bedeutung ist die Realschule selbst für die Pädagogik, indem sie die weltgeschichtliche Aufgabe übernommen hat, die moderne Bildung zu Lehrstoffen zu verarbeiten, das Nützliche zum geistig Bildenden, das Nationale zur Aufgabe der Erziehung und das Reale zum formalen Bildungsmittel zu erheben. Die Realschulen sind demnach die Verwirklichung eines neuen pädagogischen Princips, indem sie jenen Realismus zum Bildungsmittel verarbeiten, der zu Ende des vorigen Jahrhunderts in noch unverarbeiteter Weise im Schulwesen sich geltend zu machen suchte, aber, weil er in sich selbst noch unentwickelt und formell wenig ausgebildet war, noch nicht so durchdrungen werden konnte von dem formellen und humanen Bildungsgeiste, daß er einen Schulorganismus zu erzeugen vermochte, welcher gegen die beiden Faktoren der Bildung, gegen Realismus und Formalismus oder gegen das moderne Nationale und antik Humanistische, gerecht war. Die Entwickelung des Nationalbewußtseins und die Fortschritte der modernen Wissenschaften und Literaturen haben es erst unsrer Zeit möglich gemacht, jene Bildungselemente zu jener allgemeinen Bildung zu benutzen, wie sie das Gymnasium anstrebt, so daß Mager sagen konnte: „Der Inhalt und die Grundlage der höheren Bürgerschulen ist die neueuropäische Kultur, wie sie sich in der Sprache, Literatur, Wissenschaft, Sittlichkeit und Geschichte der drei Hauptvölker des neueren Europa, der Deutschen, Franzosen und Engländer darstellt.“

Die Realschulen fußen auf jenem Princip des Realismus, der in sich nothwendig das Gesetz des Formalismus trägt, und in seiner Gesammtheit sich verklären muß zum Idealismus, so daß

er der Träger des modernen Humanismus wird. Dahin zeigen alle Wegweiser unsrer Bildung: die Naturwissenschaft sucht immer mehr die Gedanken der Natur herauszuarbeiten aus der Materie, die Geschichte sucht in der Masse der Detailkenntnisse und der Documente das Gesetz der Entwickelung, das innere fortschreitende Leben zu entdecken, der Staat muß auch in seiner Gesellschaftsform diese Wahrheit des Realismus als concrete Erscheinung der Idee anerkennen und ihr zur Ausbildung Raum gewähren. Aus diesen Fortschritten des modernen Bewußtseins heraus ist die Idee der Realschule geboren und verwirklicht durch die Gunst der Umstände, welche den Bürgerstand von der Berechtigung des realistischen Unterrichtprincips um so mehr überzeugten, als ihn sein eignes Interesse demselben Ziele zuführte. Wachsen die Realschulen durch zunehmende innere Kraft, durch Klarheit des Bewußtseins über Zweck, Ziel und Mittel der Bürgerbildung, so dürfen sie hoffen, daß ihnen eine große Zukunft beschieden ist, indem sie im Bildungsleben unsres Volks dieselbe Stellung einnehmen werden, welche vor Jahrhunderten das Gymnasium hatte. Es schadet nichts, wenn sie von diesen deshalb revolutionäre Elemente genannt werden; denn das wahre geistige Leben ist ja eine fortwährende Revolution, ein Fortentwickeln, ein Kritisiren der Irrthümer der Vergangenheit, ein Ueberschreiten ausgelebter Zustände. In diesem Sinne ist jedes Leben eine fortwährende Revolution, deren letzte der Tod ist, der auch neues Leben gebiert.

Die Stellung der Realschule zu den Gymnasien ist keineswegs so unklar, als man glauben machen möchte: jenes gehört mit seiner ganzen Kraft dem Alterthum an, es bereitet auf streng wissenschaftliche Studien vor und auf jene Stellung im Staatsleben, wo gelehrte Bildung unerläßlich ist; die Realschule dagegen lebt im Geist der modernen Zeit, wurzelt in der Nationalität, bereitet vor für bürgerliche Geschäfte oder solche Aemter, die mehr technische Kenntnisse und praktische Bildung verlangen. Beide Schulen sind nur darin vollkommen einig, daß sie nicht in der Menge positiver Kenntnisse, in einem bunten Vielerlei den Zweck des Unterrichts suchen, sondern in jener humanen Bildung, welche den Menschengeist selbstthätig sich aus sich entwickeln und alle seine Thätigkeit harmonisch zu ebenmäßiger Kraft ausbilden will. Ein weiterer Parallelismus führt zu Fehlschlüssen und falschen Theorieen. Das Gymnasium wird seine Stellung in der Volks-

bildung behaupten, weil es unentbehrlich ist, aber es wird sich vielleicht in der Folge als Nothwendigkeit herausstellen, noch mehrere Gymnasien in Realschulen umzuwandeln, und diesen in Gewerbeschulen oder ähnlichen Anstalten einen solchen Abschluß zu geben, wie ihn das Gymnasium in der Universität besitzt. Man befürchte nicht, daß die Realschulen in ein Zustutzen und Abrichten verfallen werden, denn sie müssen sich um so mehr aus sich heraus organisiren zu Bildungsanstalten, wenn die Universität ihnen wissenschaftlich und pädagogisch ausgebildete Lehrer zusendet.

Man lasse die Realschule nur ihrer Natur und innerstem Wesen gemäß sich entfalten, man presse dieselbe nicht in eine Schablone, die man von den Gymnasien entnommen hat, man errege kein unnatürliches Wettrennen beider Schulen nach einigen Beamtenstellen; sondern man pflege in ihnen den Geist humaner, sittlich-tüchtiger, geistig regsamer und für das Schöne, Gute und Wahre empfänglichen Bürgerbildung, man helfe jene Kenntnisse, jene Gemüths- und Verstandesbildung, jenen begeisterten Patriotismus in ihnen pflegen, welcher unserm Volke Segen und Ehre bringen und ihm eine ruhmvolle, einflußreiche, weltgeschichtliche Stellung unter den Völker der Erde sichern wird. Trägt die Realschule hierzu ihr Scherflein bei, dann kann sie sagen, daß sie ihre Aufgabe erfüllt hat und den übrigen Bildungsanstalten sich würdig an die Seite stellen kann!

Druck von Ed. Heynemann in Halle.

in einer von der gewöhnlichen völlig verschiedenen Weise aufgefaßt, das wahre, bisher durchaus verkannte Wesen der Unterrichtsmethode nachgewiesen, und in dem dritten Buche zum ersten Male die Geschichte der Volksschule in Deutschland in ausführlichem Umrisse dargestellt hat.

Von der Reichhaltigkeit der „deutschen Volksschule" zeigt deren nachstehend verzeichneter Inhalt genügend.

Einleitung.

Abschnitt 1. **Grund- und Hauptbegriffe aus der allgemeinen Pädagogik.** (Wesen, Zwecke, Mittel, Methode, allgemeine Grundsätze und Princip der Erziehung.)

Abschnitt 2. **Umriß der reinen Erziehungslehre.** (Physische, intellectuelle, ästhetische, moralische, religiöse, sociale Erziehung.)

Abschnitt 3. **Die wichtigsten Verhältnisse der angewandten Erziehungslehre.** (Der Erzieher, die Erziehung nach den Altersperioden, die Familienerziehung, die Schule.)

Erstes Buch.

Die Volksschule in ihrer Beziehung auf sich selbst.

Abschnitt 1. **Die Volksschule im Allgemeinen.** (Verschiedene Ansichten. Begriff, Idee, Aufgabe, Bedeutung, Mittel, Arten der Volksschule. Allgemeine Grundsätze und Maximen.)

Abschnitt 2. **Die Zucht in der Volksschule.** A. Im Allgemeinen. (Was die Schulzucht nicht ist. Wesen, Aufgabe, Bedeutung, Schwierigkeiten, Mittel und Maßregeln, Methode, Prinzip der Schulzucht. Allgemeine Grundsätze, Regeln und Maximen.) B. Das Besondere und Einzelne der Schulzucht. (Schulgebote. Strafgewalt, Strafen und Strafmaßregeln, Belohnungen. Ehrtrieb. Aeußere Schülertugenden. Bildung der Gesinnung und des Characters. Bildung zu Frömmigkeit und Sittlichkeit, zu bürgerlichem Gemeingeiste und praktischem Sinne. Fehler und Untugenden der Schüler. Das Untersuchungsverfahren in der Volksschule.)

Abschnitt 3. **Der Unterricht in der Volksschule.** A. Das Allgemeine. (Zweck und Aufgabe. Unterrichtsstoff. Methode. Lehrgang. Innere und äußere Lehrformen. Lehrweise. Lehrgeist. Lehrerthätigkeiten. Allgemeine Grundsätze, Regeln und Maximen.) B. Das Besondere oder die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Anschauungs- und Sprachübungen. Lesen. Schreiben. Rechnen. Religion. Geographie. Geschichte. Staatskunde. Zeichnen u. s. w.)

Abschnitt 4. **Die pädagogische Heilkunde.** (Heilung der Gebrechen des Erkenntniß- und Gefühlsvermögens, der moralischen und religiösen.)

Abschnitt 5. **Die Schuleinrichtung.** A. Einrichtungen für den Unterricht. (Klassifikation und Location der Schüler. Lehrplan. Stundenplan. Wechselseitige Schuleinrichtung. Stoffbücher. Unterrichtsprotocoll. Hausaufgaben. Aufgabebücher. Wiederholungen. Censuren. Lehrmittel. Schülerbibliothek.) B. Einrichtungen für die Schulzucht. (Aufsicht. Klassen- und Bankoberste. Sittenprotocoll. Schülercharacteristiken. Censuren. Mitwirkungen des Elternhauses.) C. Einrichtungen hinsichtlich des gesammten Schullebens. (Aufnahme, Versetzung, Entlassung der Schüler. Schul- und Abgangszeug-

nisse. Anfang und Schluß der Schulstunden. Ferien. Stammlisten. Schularchiv. Jahresprüfung. Schulfeste.) D. Einrichtung des Schullokals.

Abschnitt 6. **Der Lehrer der Volksschule.** (Anforderungen an den Lehrer. Bildung [Seminare], Fortbildung, Besoldung, amtliche Stellung, Wirksamkeit des Lehrers.)

Zweites Buch.

Die Volksschule in ihrer Beziehung nach Außen.

Abschnitt 1. **Die Stellung der Volksschule im Staate und in der Kirche.** (Verhältniß der Volksschule zur Kirche, zum Staate, zur Gemeinde, zu andern Schulen.)

Abschnitt 2. **Die Organisation des Volksschulwesens.** (Trennung der Geschlechter. Lehrpläne und Lehrbücher. Tägliche Unterrichtszeit. Aeußerliche Organisation des Schulwesens. Bezirks- und Simultanschulen. Unmittelbare Leitung der Schule. Lehrercollegium. Dienstinstructionen. Grundplan der Schule. Privatschulen. Schulordnungen.)

Abschnitt 3. **Die Schulverwaltung und die Schulaufsicht.** (Unterschied zwischen Schulverwaltung und Schulaufsicht. Schulbehörden. Mitwirkung der Gemeindebehörden und des Lehrstandes zur Schulverwaltung und Schulgesetzgebung. Schulberichte. Conduitenlisten. Schulaufsicht im Allgemeinen, wie sie jetzt ist, wie sie sein sollte. Emancipation der Schule von der Kirche.)

Abschnitt 4. **Das Schulrecht.** (Rechtliches Verhältniß zwischen den Eltern und der Schule im Allgemeinen. Schulpflichtigkeit und Schulzwang. Schulversäumnisse. Strafgewalt der Schule. Allgemeines Rechtsverhältniß des Lehrstandes gegenüber der Staatsgewalt. Selbstständigkeit des Lehrers in Hinsicht der Strafgewalt. Lehrfreiheit. Prüfung, Anstellung der Lehrer. Disciplinarverfahren und Entlassung.)

Drittes Buch.

Die deutsche Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwickelung.

Erster Zeitraum. Bis zur Reformation oder der Begründung des protestantischen Volksschulwesens. — Erste schwache Anfänge einer Bildung des Volkes durch die Schule.

Zweiter Zeitraum. Bis zum westphälischen Frieden. — Begründung der Volksschule als reine Kirchenanstalt.

Dritter Zeitraum. Bis zum Jahr 1750. — Ausbildung der äußern und innern Verfassung der Volksschule unter der Führung und Vormundschaft der Kirche. Umfänge der methodischen Behandlung des Unterrichts.

Vierter Zeitraum. Bis zum Jahr 1845. — Größere Ausbreitung, festere Begründung und innere Durchbildung der nach Emancipation von der Leitung und Vormundschaft der Kirche strebenden Volksschule. Der Unterricht fängt an über die Zucht das Uebergewicht zu erhalten. Die Methode bildet sich um.

Fünfter Zeitraum. Bis auf die Gegenwart. — Verbesserung der äußern Verhältnisse der sich emancipirenden Volksschule. Die Methode bildet sich zum Gegensatze der früheren aus.

Druck von Ed. Heynemann in Halle.

Körner, Friedrich

Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben für Lehrer, Schulvorstände und Freunde der Volksbildung ; zugleich eine Entgegnung auf Dr. Heiland's Schrift 'Zur Frage über die Reform der Gymnasien'

Leipzig 1851